

TRABALHO

As tarefas remotas ocupam cada vez mais o tempo dos professores, exigindo maior dedicação e trabalho a distância

4

SAÚDE

Uma análise sobre a saúde e o adoecimento mental dos professores o no ensino privado do Rio Grande do Sul

10

POLÍTICA

Como Trump se elegeu e quais as motivações do eleitorado americano ter empenhado tantos votos em sua candidatura

16

REFORMA

Com a alteração realizada na LDB e a apresentação de um “novo ensino médio” pelo governo federal, é fundamental retomar algumas ponderações realizadas no campo da Educação e problematizar as propagandas veiculadas na mídia

30

REVISTA textual

MAIO 2017 | VOL 1 | Nº 25

ISSN 1677-9126

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL • SINPRO/RS

A importância de resistir ao conservadorismo e a necessidade de debater gênero, sexualidade e heteronormatividade na salas de aula | 22

Precisamos falar sobre sexo na escola



Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v. 1, n. 25 (maio/2017). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2017.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS – foi o primeiro sindicato de professores do Estado. Pioneiro em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90 passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 30 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 2 mil instituições de ensino.

Entre as principais conquistas, estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de apoiar diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal Extra Classe (34 prêmios de jornalismo); pelo portal www.sinprors.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Núcleo de Planos de Carreira (NPC); pelo Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP); e pela Revista Textual.

Direção Colegiada Estadual | Cecília Maria Martins Farias, Amarildo Pedro Cenci, Erlon Veronez Schuler, Marcos Júlio Fuhr, Flávio Miguel Henn, Cássio Filipe Galvão Bessa, Margot Johanna Capela Andras, Sani Belfer Cardon, Luciano Barcellos Guedes, Angelo Estevão Prando, Ivo Lamar de Souza Mota, Celso Floriano Stefanoski, Glória Celeste Pires Bittencourt, Suzana de Paula Rosa – **CONSELHO FISCAL** | **Titulares:** Rodrigo Sanchotene Silva, Jairo Luis Cândido, Volney de Oliveira Tavares – **Suplentes:** Valquíria Nunes de Oliveira, Rejani Maria Friedrich, Maria Aurora Silva Vianna da Silva – **REGIONAL BAGÉ** | Cármen Regina Schmidt Barbosa, Leandro Figueiredo Feijó, Denise

Oliveira da Costa – **REGIONAL BENTO GONÇALVES** | Cristina Elisa Gehlen Zorzanello, Marta Bertani, Ivânia de Brito Costanzi – **REGIONAL ERECHIM** | Lenison Maroso, Maria Salete de Moura Torres – **REGIONAL LAJEADO** | Justina Inês Faccini Lied, Cristiane Feltraco Navarro, Douglas Barbosa Schlabititz – **REGIONAL PASSO FUNDO** | Claudia Freires da Silva, Lisene Maroso, Paulo Edgar Renz da Silva, Jean Mauro Menuzzi – **REGIONAL PELOTAS** | Luiz Otávio Pinhatti, Cristiane Marryam de Matos Quiumento, Marcos Kammer – **REGIONAL RIO GRANDE** | Marlene José Machado, Denise Cruz Freitas – **REGIONAL SANTA CRUZ DO SUL** | João Batista Gomes, Elizani

Kaizer, Ieda de Camargo, Betina Durante – **REGIONAL SANTA MARIA** | Maria Lúcia Coelho Corrêa, Paulo Renato dos Santos Ferrony, Rosângela Montagner, Rafael Batista Obetina – **REGIONAL SANTA ROSA** | Naima Marmitt Wadi, Carla Simone Sperling, Júlio Andreazza – **REGIONAL SANTO ÂNGELO** | Cirilo José Dalla Costa, Sandra Balbé de Freitas, Isadora Wayhs Cadore Virgolin – **REGIONAL SÃO LEOPOLDO** | Enécio da Silva, Otávio Afonso Forneck, Rodrigo Perla Martins, Luiz Afonso Montini, José Eduardo Marques da Silva – **REGIONAL URUGUAIANA** | Maria Lúcia Iserhard Schlittler, Sandra Cristina Vargas dos Santos Pereira

expediente

A **Revista Textual** é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS. Avenida João Pessoa, 919 – Porto Alegre / RS – CEP 90.040-000. Fones: (51) 4009.2900 – (51) 4009.2980. www.sinprors.org.br/textual – textual@sinprors.org.br. **Impressão** | Gráfica Pallotti. **Tiragem** | 4 mil exemplares. **Coordenação Geral** | Valéria Ochôa | valeria.ocha@sinprors.org.br. **Edição Executiva** | César Fraga | cesar.fraga@sinprors.org.br. **Conselho Editorial** | Cármen Barbosa, Erlon Veronez Schuler, Ieda de Camargo, Isadora Cadore Virgolin, Jairo Luiz Cândido, Marcos Fuhr, Rodrigo Perla Martins e Susana Margarita Speroni. **Revisão** | Patrícia Aragão. **Fotografia** | Igor Sperotto e arquivo de imagens do Sinpro/RS. **Capa** | Ricardo Machado – Sinpro/RS. **Projeto Gráfico, Edição Gráfica e Editoração** | Rogério Nolasco Souza.

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

sumário



capa

There are many variations
of passages of Lorem
Ipsum available

00



ensaios

There are many variations of
passages of Lorem Ipsum available

0

There are many variations of pass

00

artigos | o professor e o mundo da escola

There are many variations of passa
ges of Lorem Ipsum available,
but the majority have suffered

00

artigos | dinâmica do meio educacional

There are many variations of
passages of Lorem Ipsum

00

There are many variations
of passages of Lorem Ipsum

00

There are many variations of
passages of Lorem Ipsum available,
but the majority have suffered
alteration in some form, by injected

editorial



There are many variations of passages of Lorem

There are many variations of passages of Lorem Ipsum available, but the majority have suffered alteration in some form, by injected humour, or randomised words which don't look even slightly believable. If you are going to use a passage of Lorem Ipsum, you need to be sure there isn't anything embarrassing hidden in the middle of text. All the Lorem Ipsum generators on the Internet tend to repeat predefined chunks as necessary, making this the first true generator on the Internet. It uses a dictionary of over 200 Latin words, combined with a handful of model sentence structures, to generate Lorem Ipsum which looks reasonable. The generated Lorem Ipsum is therefore always free from repetition, injected humour, or non-characteristic words etc.

There are many variations of passages of Lorem Ipsum available, but the majority have suffered alteration in some form, by injected humour, or randomised words which don't look even slightly believable. If you are going to use a passage of Lorem Ipsum, you need to be sure there isn't anything embarrassing hidden in the middle of text. All the Lorem Ipsum generators on the Internet tend to repeat predefined chunks as necessary, making this the first true generator on the Internet. It uses a dictionary of over 200 Latin words, combined with a handful of model sentence structures, to generate Lorem Ipsum which looks reasonable. The generated Lorem Ipsum is therefore always free from repetition, injected humour, or non-characteristic words etc.

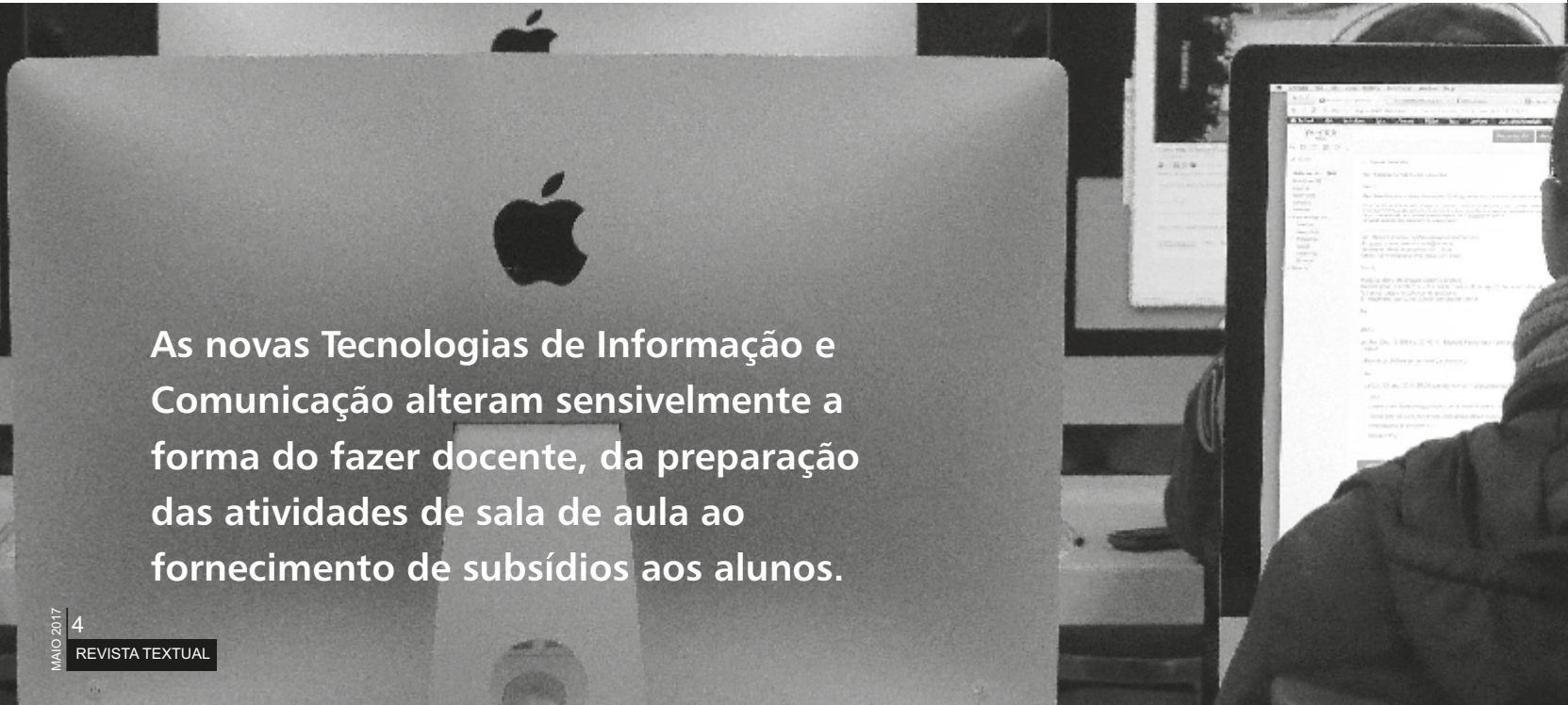
There are many variations of passages of Lorem Ipsum available, but the majority have suffered alteration in some form, by injected humour, or randomised words which don't look even slightly believable. If you are going to use a passage of Lorem Ipsum, you need to be sure there isn't anything embarrassing hidden in the middle of text. All the Lorem Ipsum generators on the Internet tend to repeat predefined chunks as necessary, making this the first true generator on the Internet. It uses a dictionary of over 200 Latin words, combined with a handful of model sentence structures, to generate Lorem Ipsum which looks reasonable. The generated Lorem Ipsum is therefore always free from repetition, injected humour, or non-characteristic words etc.

Henrique Stefanello Teixeira
Assessor Jurídico do Sindicato dos
Professores do Estado do
Rio Grande do Sul – Sinpro/RS

Metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem

O direito do trabalho brasileiro tem sido reiteradamente taxado de ultrapassado e distante das realidades dos contratos de trabalho que se desenvolvem no limiar do século XXI. As forças empresariais clamam por mais flexibilidade e agilidade e utilizam os argumentos da pós-modernidade como fundamento de pleitos precarizadores do conteúdo normativo protetivo que hoje orienta a legislação laboral.

Nos contratos de trabalho dos professores do ensino privado, não é diferente, pois resta evidente que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação alteram sensivelmente a forma do fazer docente, da preparação das atividades de sala de aula, do fornecimento de subsídios aos alunos e, principalmente, do tradicional método de interação da relação havida entre docentes e discentes, atualmente para além do ambiente físico original, do local de trabalho, a sala de aula.



As novas Tecnologias de Informação e Comunicação alteram sensivelmente a forma do fazer docente, da preparação das atividades de sala de aula ao fornecimento de subsídios aos alunos.

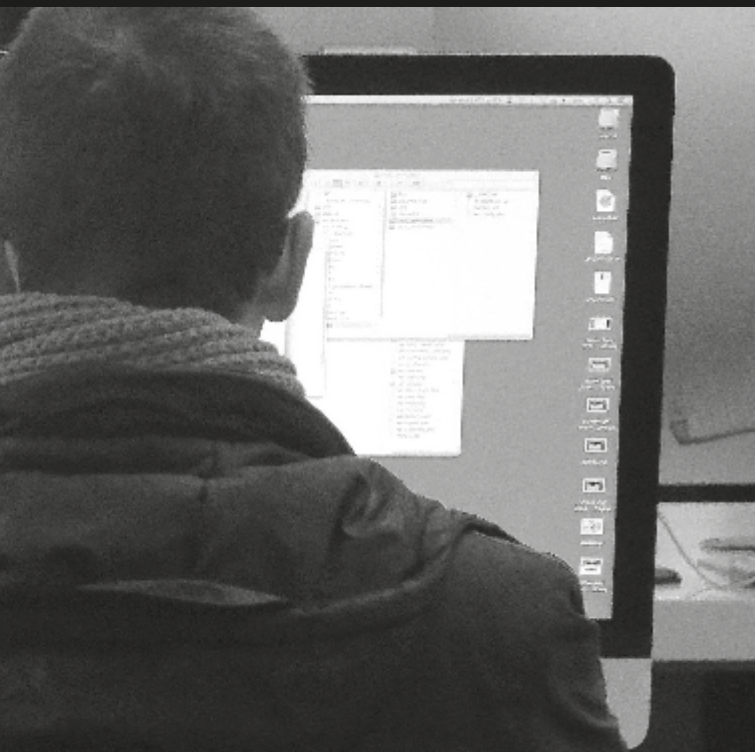
am, os comandos do empregador se multiplicam e com eles as atribuições e responsabilidades dos trabalhadores e o trabalho efetivamente prestado pelo professor.

Diante desse quadro de alteração do trabalho docente pela introdução de novas tecnologias nos questionamos: como ignorar o massivo conjunto de tarefas desempenhadas nesses ambientes virtuais e como harmonizar essa nova realidade com o conjunto protetivo do direito do trabalho? Seriam essas atividades similares a preparar aulas e corrigir provas ou um novo formato de utilização do tempo livre do empregado? As metodologias de ensino-aprendizagem, quando impostas pelo empregador, têm acarretado mais trabalho não remunerado?

Essas questões, para serem adequadamente respondidas, demandam que se investigue a realidade dos contratos de trabalho desenvolvidos, a interferência direta do empregador na forma como é realizado e as implicações *juslaborais* decorrentes do tempo extracontratual à disposição do empregador nos meios telemáticos e ambientes virtuais.

O que buscaremos, para os propósitos pretendidos neste artigo, é responder à seguinte questão: como definir, diferenciar e remunerar o trabalho docente realizado a partir da inserção de novas metodologias nos ambientes virtuais?

Foto: Srfparis / visualhunt.com



Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Para a compreensão do que se trata os ambientes virtuais, é fundamental conceituarmos dois termos comuns no estudo das Tecnologias de Informação e Comunicação. Consubstanciada no conjunto de diferentes tipos de mídia, a hipermídia permite ao usuário uma interação simultânea entre imagens estáticas e em movimento, sons e textos, armazenadas em um ambiente denominado ciberespaço.

Para Pierre Levy (2000, p. 17), é o ciberespaço o responsável pela interação dos usuários da rede mundial de computadores:

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

É nessa realidade tecnológica, em que conceitos de conexão e espaço tomam novos contornos, que surge o chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com base nessas definições, é correto afirmar que o ambiente virtual de ensino-aprendizagem é um exemplo de espaço hipertextual, uma vez que sua composição se assemelha a uma grande teia multimodal.

Trata-se, portanto, de sistemas computacionais (softwares), destinados ao suporte de atividades educacionais que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos pedagógicos.

Assim, softwares como TelEduc, Moodle, Solar, Sócrates, dentre outros, oferecem ao professor e ao aluno a possibilidade de consultar em qualquer local materiais pré-selecionados, postagem de tarefas e principalmente uma interação que da forma tradicional ocorria apenas nos momentos da aula presencial.

Além das possibilidades interativas e de controle que se relatam, a nova ordem introduzida pela tecnologia, não só no ambiente laboral, estabelece uma reconfiguração espacial da realidade. Evidentemente, os sistemas produtivos têm visto nessas possibilidades tecnológicas um fértil terreno para a redução de seus custos.

Assim, percebe-se que a introdução das novas redes tem um direto impacto na redução de custos de produção, permitindo

lado, possibilita ainda o surgimento de novos padrões espaciais, pois retira a necessidade de proximidade entre os agentes ativos que trocam as informações, implicando a urgência de outros investimentos tecnológicos, e também físicos, que aprimorem essa nova modalidade de conexão.

A alteração trazida pela sociedade informacional está consolidada e junto com ela alteram-se todas as relações sociais. O cidadão lida com a informação de uma forma muito mais direta, mais veloz e se relaciona em ambientes significativamente mais amplos e diversos daqueles em que nossos antepassados conviviam.

Junto com essa realidade, aumentam os momentos em que o trabalhador se encontra conectado, sob a ingerência muitas vezes indireta do empregador que através de comandos gerais ou específicos exige (ou faculta) a realização de um trabalho interativo permanente, que na mais absoluta das vezes não é remunerado.

Ladislau Dowbor (2001) reflete sobre a inserção das novas tecnologias e sua direta implicação no mundo do trabalho.

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada.

As novas Tecnologias
de Informação e
Comunicação alteram
sensivelmente a forma
do fazer docente, da
preparação das
atividades de sala de
aula, do fornecimento de
subsídios aos alunos.



Foto: @pressfoto / freepik.com

Muitos empregadores do ensino privado empolgam-se com as possibilidades que a tecnologia introduz, confiando que uma maior possibilidade de interação que ultrapasse o momento presencial da sala de aula possa dar ao aluno uma maior qualidade do ensino, facilitando a apreensão dos conteúdos e refletindo em melhores índices de avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) ou, como no caso das faculdades de direito, nos Exames Nacionais da Ordem dos Advogados do Brasil.

Esta concepção pedagógica faz parte do poder diretivo do empregador, entretanto, é evidente que estes programas computacionais não se alimentam sozinhos e que o aumento das tarefas docentes deve vir acompanhado do seu correspondente pagamento. A exigência de labor extraordinário sem a devida contraprestação acarreta em trabalho extraordinário e, portanto, deve ser sempre remunerado quando não estiver incluído na carga horária contratual do professor.

As ferramentas tecnológicas não podem servir para o aumento do trabalho gratuito tão comum na categoria diferenciada dos professores.

O trabalho nos ambientes virtuais

As relações de trabalho subordinado, assim como boa parte das relações jurídicas precedidas pela consolidação da sociedade da informação, sofreram, e ainda sofrem, profundas transformações em seu desenvolvimento com a popularização das novas tecnologias. O Direito do Trabalho tem sua gênese nos movimentos sociais surgidos posteriormente à Revolução Industrial, tornando-se, portanto, fruto deste momento históri-



co e instrumento de paz social e justiça, no atual modelo de matriz produtiva.

A superação desse modelo, originalmente focado na indústria, por outro, centrado na informação, implica a revisão de conceitos e das realidades das relações laborais.

De Masi (2000), no início do século, transformou uma de suas entrevistas em *best-seller* ao defender as novas tecnologias como ferramentas efetivas de humanização do trabalho e facilitadoras da gestão do próprio tempo do trabalhador. Tecnologia a favor do ócio e da criatividade. Infelizmente, as previsões do sociólogo italiano não se concretizaram e, especificamente, na profissão docente tem trazido ao invés de maior tempo livre e desconexão, mais interação e trabalho não remunerado.

É essa superexploração do trabalhador um dos principais desafios para o ramo especializado do Direito do Trabalho nessa nova realidade que se impõe.

Conforme Cardoso (2013, p. 46),

embora pesquisas mostrem uma tendência à diminuição da jornada de trabalho padrão, a complexidade e a imprevisibilidade relativa às horas direcionadas ao trabalho têm se mostrado cada vez mais crescente devido às demandas em atividades organizacionais mais longas e elaboradas.

No Brasil, o trabalho a distância, controlado por meios telemáticos, foi positivado através da Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011, no artigo 6º. Não se fazendo distinção entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância,

desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

A preocupação que persiste, entretanto, é a transposição do poder diretivo de quem emprega aos momentos em que o trabalhador não deveria estar à disposição do empregador e, principalmente, como estabelecer esses limites de forma eficiente.

Na era industrial a máxima do “eight hours to work; eight hours to play; eight hours to sleep; eight shillings a day” era facilmente definida, pois o trabalho realizava-se integralmente nos domínios do empregador, e uma vez encerrada a jornada, esta somente se reestabeleceria no dia subsequente. Os registros de jornada e de ponto serviam como ferramentas eficazes para se estabelecer o controle do tempo à disposição do empregador.

Atualmente, todavia, o trabalhador pode ser demandado de qualquer lugar e pode resolver essa demanda de qualquer região física do planeta que possua cobertura de internet. Assim torna-se cotidiana a invasão do trabalho na vida privada dos trabalhadores, o que atinge diretamente o princípio da dignidade da pessoa humana e transpõe os limites do poder de empregador para além do tempo destinado à consecução do pacto empregatício.

Da implementação das metodologias ativas e do trabalho extraordinário

Além da simples utilização das tecnologias, a introdução de novas metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem de fato expandido de forma significativa o trabalho docente.

Essas metodologias ativas partem do pressuposto da supressão do modelo tradicional de simples transmissão do conhecimento para outro, no qual esse conhecimento é construído em

conjunto com o aluno através da resolução de problemas, criação de atividades, jogos e simulações capazes de permitir a aplicação do conhecimento teórico à realidade prática.

Conforme José Moran (2014), em artigo sobre a aplicação das tecnologias ativas na educação brasileira.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

É absolutamente salutar que as instituições de ensino busquem a transposição de um modelo pedagógico, aparentemente ultrapassado, muito similar ao praticado no século XVIII, contudo, essa superação não pode se dar à custa do aumento do trabalho docente gratuito e da permanente conexão do professor empregado.

Há décadas que os professores do ensino privado buscam nas negociações coletivas e também no judiciário o reconhecimento do trabalho realizado em atividades preparatórias e nos momentos de avaliação e correção de provas dos alunos.

Esse trabalho, muitas vezes invisível, mas extremamente extenso e penoso, tem sido considerado pelos tribunais como já remunerado pela hora-aula, uma vez que esse conceito englobaria as atividades preparatórias e avaliativas na mesma rubrica.

Essa interpretação, diga-se equivocada, por permitir a realização de trabalho gratuito, não se estende às atividades realizadas nos ambientes virtuais, pois agora partem de comando direto do empregador que optou por implementar novo método peda-

Foto: @pressfoto / freepik.com



Quando se implementam unilateralmente essas novas metodologias, a autonomia do professor é cerceada, pois é o empregador que define.

gógico, tratando-se, evidentemente, de atividade laboral que deve sempre ser remunerada.

Ademais, quando se implementam unilateralmente essas novas metodologias, a autonomia do professor é cerceada, pois é o empregador que define, a partir do software, com ingerência direta no fazer docente, a forma como o trabalho deve ser realizado.

Essa distinção foi devidamente observada pelo Tribunal Regional do Trabalho da 4.^a Região que ao julgar Recurso Ordinário considerou que a possibilidade de as instituições de ensino remunerarem os professores por meio da chamada hora-atividade, de acordo com o art. 320 da CLT e com o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não autoriza o acréscimo indiscriminado de novas tarefas ao conteúdo ocupacional do trabalhador.

Fundamentou ainda que, no caso, trata-se de sistema que, notadamente, acarretou incremento nas horas dedicadas em favor da reclamada, o que não foi acompanhado da correspondente contraprestação (BRASIL, 2011).

O entendimento dessa decisão judicial, ao condenar o empregador a pagar as horas extras, diferencia de forma bastante clara os dois conceitos, ao não permitir que atividades de interesse do empregador sejam incluídas na carga horária docente sem a devida contraprestação. A distinção é muito evidente, pois no caso de postagens de materiais e interações virtuais com os alunos através dos ambientes virtuais de aprendizagem e criação e manutenção de atividades decorrentes das metodologias ativas, o trabalho é acrescido ao contrato desequilibrando o conteúdo pactuado, devendo, portanto, ser remunerado.

Conclusões

As alterações trazidas pelas novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano laboral dos trabalhadores. A facilidade da comunicação, as possibilidades de ampliação de contato e de tráfego de informações trazem também ao contrato de trabalho do professor novas nuances com repercussões diretas no controle de jornada e nos formatos de remuneração.

O trabalho docente que historicamente já contempla, além do ministrar o componente curricular, a preparação das aulas e a correção de provas e atividades avaliativas não pode, em nenhuma hipótese, ser acrescido de novo rol de atividades em ambientes de aprendizagem virtuais sem a correspondente remuneração.

O professor que realizar tais atividades está desenvolvendo efetivo trabalho em favor do empregador e, para tanto, deve ser remunerado, sob pena de enriquecimento indevido da parte que emprega.

A superação de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, focados nas novas tecnologias, deve ser implementada a partir do respeito às jornadas de trabalho e às condições contratuais mínimas, de modo a evitar o trabalho não remunerado e o aumento da precarização do trabalho docente.

Nota

1. "Oito horas para trabalhar; oito horas para diversão; oito horas para dormir; oito *shillings* por dia".

Referências

ADOLFO, L. G. S. *Temas Atuais de Direito da Sociedade da Informação*. Salvador: Edufba, 2015.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 4.^a Região. *Acórdão no Recurso Ordinário 00006637620115040017*. Relator SANVICENTE, Raul Zoratto. Publicado no DJ de 06-06-2013.

CARDOSO, Jonas. *Trabalho imaterial, tempo e estilos de vida: abordagem a partir do uso da tecnologia da informação por professores de instituições de ensino superior privado*. 2013. 114f. Tese (doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2013.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, G. (org.). *A sociedade em rede – do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006.

DE MASI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELGADO, M. G. *Curso de direito do trabalho*. 10. ed. São Paulo: LTr, 2011.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. São Paulo: Vozes, 2001.

GIGLIO, W. *Férias e descanso remunerados*. 2. ed. São Paulo: Denesis, 1998.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MORAN, J. *Mudando a Educação com Metodologias Ativas*. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>.

Como estão nossos professores: Saúde e adoecimento mental no ensino privado do Rio Grande do Sul

**A dinâmica que se estabelece
na relação homem/trabalho,
através de um conflito entre a
singularidade do trabalhador
e a organização do trabalho,
pode gerar vivências de
prazer e/ou de sofrimento.**

artigo

Janine Kieling Monteiro

Professora na Unisinos. Doutora
em Psicologia pela UFRGS.

Luciana Gisele Brun

Professora na FADERGS.
Doutoranda em Psicologia
na Unisinos.

O que significa ser professor nos dias atuais? Como está a saúde mental dos professores no contexto do ensino privado? A fim de refletir sobre essas questões e inquietações que nos afligem, fomos ouvir os professores da rede privada no Rio Grande do Sul em duas pesquisas. Os resultados encontrados foram preocupantes, o que nos instigou a pensar: o que é possível fazer? Longe de ter todas as respostas, escrevemos este artigo com o intuito de compartilhar reflexões e procurar pensar juntos em alternativas para proteger e promover a saúde mental dos professores. Sem dúvida, esse é um grande desafio que enfrentamos no momento atual. Uma crise estrutural do trabalho que atinge milhares de trabalhadores todos os dias. A ameaça de desemprego e a pressão por produção e resultados certamente são questões cernes no trabalho docente do ensino privado.

No passado, a profissão docente era considerada uma atividade muito respeitada e valorizada pela sociedade. Atualmente, ser professor deixou de ser tão belo, pois além de perder o status social o professor não recebe mais o reconhecimento financeiro e cultural condizente com a sua atividade, a qual exige grande investimento para o ingresso e aprimoramento constante (DONATELLI & SILVEIRA, 2010). Ao mesmo tempo, surge um aumento da variedade e da carga de atividades que devem ser exercidas pelos docentes, que transcende cada vez mais o ato de dar aula.

Hoje o docente é contratado como mensalista ou horista (na grande maioria) para ministrar as suas disciplinas e pago pela mesma exata carga horária, sem receber os acréscimos para outras tarefas que envolvem o seu trabalho. Além das atividades nas classes, deve fazer trabalhos administrativos diversos, planejar e ministrar tarefas em eventos, se reciclar sobre novas teorias e tecnologias de ensino-aprendizagem,

escrever projetos que promovam a visibilidade das organizações, orientar e solucionar conflitos com alunos, atender pais com diversas demandas, etc. Isso expressa uma ampliação no papel profissional da categoria, exigindo novas competências e acrescentando responsabilidades aos profissionais, bem como sobrecarga de trabalho (CARLOTTO, 2010).

No contexto do ensino privado, muitas vezes, as decisões sobre as atividades e os projetos pedagógicos são impostas pela organização, como em qualquer empresa privada, pelos gestores de diferentes níveis hierárquicos (DONATELLI & SILVEIRA, 2010). Dentro do contexto de neoliberalismo e da mercantiliza-

Trabalho e saúde/adoecimento mental

É importante destacar que o trabalho é uma das vias de emancipação e de realização do sujeito, tanto na busca pelo sustento financeiro como pela identidade e reconhecimento social.

A organização do trabalho é repleta de desafios e contradições, e a dinâmica que se estabelece na relação homem/trabalho, através de um conflito básico entre a singularidade do trabalhador e a organização do trabalho, poderá gerar vivências de prazer e/ou de sofrimento, mobilizando cada trabalhador de uma maneira diferente. Por isso é tão importante ter a possibilidade de escutar os trabalhadores (MENDES, 1995).

Foto: Prakasit Khuansuwan / freepik.com



ção da educação, fica cada vez mais difícil ser um educador “genuíno” que leve em conta as questões humanas, sociais e físicas, procurando desenvolver o potencial de cada indivíduo. Há uma pressão, por parte das instituições de ensino privado, de resultados concretos, mensuráveis e imediatistas. Principalmente porque os alunos e pais, pelo fato de estarem pagando, exigem um diploma, como certificado de aprendizagem, o mais rápido possível e com o menor esforço (GUARESCHI, GUARESCHI & GENRO, 2013). Muitas vezes, o professor se sente tolhido na sua autonomia até para aprovar ou reprovar um aluno. Mas, afinal, em meio a tudo isso, como fica a saúde mental desse profissional?

O contexto de trabalho pode viabilizar o acesso ao prazer e favorecer a saúde, através do reconhecimento, de relações satisfatórias, da realização de desejos, do engajamento nas tarefas, da construção de laços cooperativos e de pertencimento a um grupo, entre outras formas de sublimação e realização viáveis (MENDES, 2008).

Por outro lado, as vivências de sofrimento podem ser agravadas quando desejos e objetivos do trabalhador (material, afetivo ou político) entram em conflito com exigências da organização e não há um espaço para negociação entre as partes, quando o trabalhador não se sente apoiado ou reconhecido ou não consegue dar um sentido para aquilo que faz (MENDES, 1995).

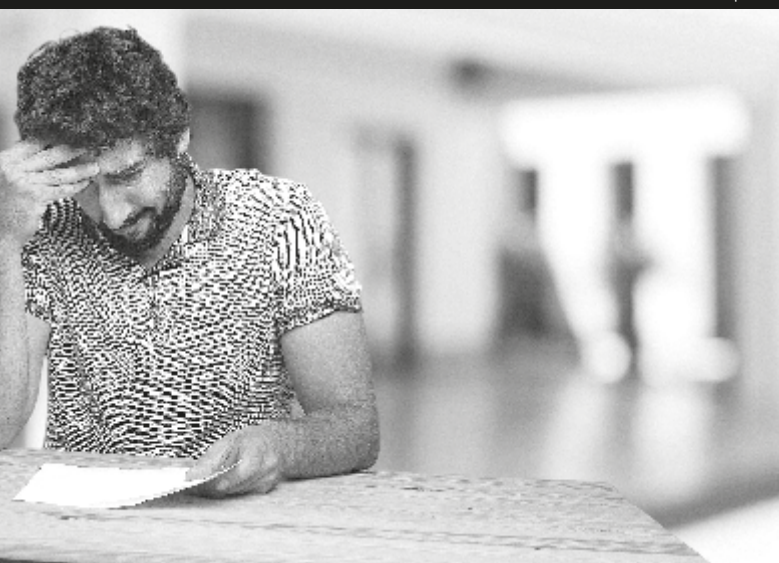
Antes do desencadeamento de um adoecimento mental, pode-se observar a presença de um sofrimento relativo a um conjunto de mal-estares e dificuldades, como conviver com a multiplicidade de significados contraditórios do mundo atual, administrar o planejamento do tempo e definir sentidos para a vida, isso aliado a um sentimento de impotência e vazio.

A doença mental se revela pelo fracasso das tentativas de entender, superar, evitar ou tornar suportável o sofrimento psíquico, que faz com que o indivíduo passe a viver tensões sem ter expectativas de solução dos seus problemas (SAMPAIO & MESSIAS, 2002). Muitas vezes, é difícil identificar a linha tênue entre estar em sofrimento intenso pelo trabalho (mas conseguir ter ainda alguma saúde mental) e estar adoecido pelo trabalho (e necessitar buscar uma ajuda ou tratamento e ter que ser afastado ou não para isso).

Dados parciais de pesquisas realizadas com professores do ensino privado do Rio Grande do Sul (RS)

Foram desenvolvidas duas pesquisas através de uma parceria entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e a Federação dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino do Rio Grande do Sul (FETEEESUL), envolvendo o Sinpro/RS, o Sinpro/Caxias e o Sinpro/Noroeste, para investigar aspectos relacionados a saúde/adoecimento mental dos professores da

Foto: Marina Gloria Gallud Carbonell / frepik.com



A doença mental se revela pelo fracasso das tentativas de entender, superar, evitar ou tornar suportável o sofrimento psíquico.

rede privada no RS. A primeira foi realizada em 2011/2012 e a segunda, em 2015/2016.

Em ambas as pesquisas, os resultados foram alarmantes. Na primeira foram encontradas prevalências de 58,4% para o estresse e de 16,82% para a Síndrome de Burnout (MONTEIRO, DALAGASPERINA & QUADROS, 2012). Na segunda foi avaliado que 55% dos professores apresentaram Distúrbios Psiquiátricos Menores e 35,17%, sintomas de depressão (MONTEIRO et al., 2016). Esses índices podem ser considerados altos se comparados a resultados encontrados em outros estudos, quer seja com professores (FARIA, 2016), com outros grupos de trabalhadores (LIMA; BARRETO, 2015) ou com a população em geral (COSTA et al., 2002). O que nos aponta a necessidade urgente de se buscar alternativas visando proteger e promover a saúde mental desses professores.

Para ilustrar um pouco mais o adoecimento mental relacionado ao trabalho docente no contexto atual, trazemos alguns depoimentos comoventes de participantes das pesquisas:

Os novos donos da nossa universidade fizeram redução de carga horária (proibida por lei no país). A partir daí começaram a perseguir, hostilizar e demitir os professores mais experientes. Pelas permanentes ameaças de demissão tive um estado de estresse, úlcera do duodeno, hemorragia, internação, transfusões, anemia e mil problemas físicos e psicológicos. Estou tentando me aposentar por invalidez. Apesar do êxito obtido com os alunos, minha carreira docente terminou numa total frustração.

No momento, estou me sentindo frequentemente cansada, fraca e sem energia. Tenho sentimento de culpa por não conseguir dar conta de tudo (trabalho) e de todos (pessoas, estudo, família, amigos). Não tenho vida social, não consigo ter lazer e não consigo praticar esportes. Tenho vontade diária de dormir muito e comer. Ainda não procurei ajuda, mas penso nisso.

O ritmo de trabalho tem aumentado e a cobrança por resultados que independente da nossa atuação docente também. Há um clima de intolerância generalizado e uma ameaça velada, devido à crise econômica, que deixa implícita a ideia de que o emprego de ninguém está garantido para o próximo semestre. Estou exausta, desmotivada.

De repente me sinto desmotivada e tem sido uma luta diária manter o entusiasmo. Sinto-me como uma formiga operária cumprindo tarefas, cronogramas, apostilas e perdendo o melhor da sala de aula, a alegria da convivência.

Se fôssemos fazer a pesquisa nos dias de hoje, os resultados provavelmente seriam mais críticos, em vista da atual crise política e econômica que estamos enfrentando no país e que tem impactado diretamente no mundo do trabalho. Os altos índices de desemprego, a recessão econômica e a ameaça do desemprego e da terceirização têm gerado implicações muito negativas no âmbito do ensino privado. A pressão e a exigência por resultados estão muito mais manifestas neste momento e, por consequência, as ameaças e os agravos à saúde mental dos professores têm aumentado.

O que fazer diante disso?

A fim de buscar minimizar os impactos negativos na saúde mental dos professores, pensamos, como trabalhadores da saúde, em passar algumas informações que consideramos essenciais aos nossos colegas. Para tanto, desenvolvemos uma cartilha informativa direcionada aos professores do ensino privado com o objetivo de auxiliá-los na identificação do adoecimento mental e também na promoção de saúde mental relacionada ao trabalho (disponível nos sites do Sinpro/RS e do Sinpro/Caxias). Trazemos informações básicas sobre os principais adoecimentos que acometem os professores, quando é indicado procurar ajuda de um profissional da área de saúde e recomendações que podem auxiliar no cuidado à saúde mental.



As condições de trabalho devem ser de apoio e orientação e a sala de aula e demais ambientes devem atender às necessidades do professor e do aluno.

melhores condições e organização do trabalho docente, bem como maior apoio, valorização e autonomia para os que atuam no ensino privado no RS. A partir disso, podem-se sugerir alguns cuidados para as instituições de ensino, como, por exemplo, a importância e o incentivo de promover um clima de cooperação de trabalho.

A queixa por falta de reconhecimento do esforço extra é muito significativa nos depoimentos dos professores. O elogio esperado e o incentivo para que siga em frente com suas sugestões e ideias são ações sem custo para as organizações e muito valorizadas pelos docentes.

As condições de trabalho devem ser de apoio e orientação (coordenação) e a sala de aula e os demais ambientes devem atender às necessidades tanto do professor quanto do aluno. O professor precisa se sentir seguro para se relacionar com os alunos (muitos se sentem ameaçados quando reprovam ou chamam atenção de alguns alunos), ao entrar e sair da organização escolar e fora dela. Casos de assédio moral foram relatados pelos e sugerem-se a criação e o cumprimento de Códigos de Conduta Ética no trabalho, bem como o fortalecimento do sistema de ouvidoria sindical.

Também destacamos a necessidade de reivindicar políticas públicas voltadas para a promoção de saúde do professor, tais como reduzir tarefas burocráticas e oferecer apoio e acompanhamento psicológico/psiquiátrico quando necessários, visto o grande número de profissionais trabalhando adoecidos. É indicado, igualmente, o monitoramento da saúde mental ao longo dos anos, para reunir indicadores e promover ações necessárias (sindicatos e governo podem fazer isso). Sugere-se a capacitação



das equipes diretivas e de professores para que saibam identificar os sintomas de adoecimento mental logo nos primeiros sinais, evitando o agravamento e consequente afastamento do trabalho.

A luta por melhores salários também se faz imprescindível ou corre-se o risco de diminuição e desqualificação de profissionais interessados nesse mercado. Muitos conciliam atividades extras e carreiras fora do magistério para melhorarem sua renda. Enfim, os desafios no momento atual são muitos. Precisamos ajudar mais os nossos mestres na difícil arte de ensinar!

Foto: Redd Angelo / unsplash.com



Referências

- COSTA, J. S. D. da et al. Prevalência de distúrbios psiquiátricos menores na cidade de Pelotas, RS. *Rev. bras. epidemiol.*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 164-173, ago. 2002.
- CARLOTTO, M. S. *Síndrome de Burnout: o estresse ocupacional do professor*. Canoas: Ulbra, 2010.
- DONATELLI, S.; OLIVEIRA, J. A. de. *O Trabalho de Professores da Educação Básica no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Fundacentro, 2010.
- FARIA, N. K. A. G. *Depressão em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR: caracterização e fatores associados*. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- GUARESCHI, P. A.; GUARESCHI, N. M. de F.; GENRO, M.E.H. Sob a espada de Dâmocles. In: FUHR, M. J. (Eds.). *Sob a espada de Dâmocles – Relação dos professores com a docência e ambiente de trabalho no ensino privado*. Porto Alegre: Carta Editora, 2013.
- LIMA, E. de P.; ASSUNCAO, A. da Á.; BARRETO, S. M. Prevalência de depressão em bombeiros. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 733-743, abr., 2015.
- MENDES, A. M. Prazer, Reconhecimento e Transformação do Sofrimento no Trabalho. In: _____ (org.). *Trabalho e Saúde: O sujeito entre emancipação e servidão*. Curitiba: Juruá, 2008.
- MENDES, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência & Profissão*, v. 15, n. 1-3, p. 34-38, 1995.
- MONTEIRO, J. K. et al. Apresentação de Pesquisa, 2016. Recuperado do site <<http://www.sinpro-rs.org.br>>.



ensaio

Fabiano Mielniczuk
Professor do PPGEEI/UFRGS
e da ESPM-Sul.

O consenso negativo entre
mídia e grupos progressistas
foi responsável por cegar parte
dos analistas quanto à real
possibilidade de vitória.

Como assim, Trump?

Palavras-chave: Trump, Eleições dos Estados Unidos, Política norte-americana.

Resumo

O presente artigo pretende explorar as origens da ascensão de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos. Para tanto, é oferecida uma retrospectiva de sua trajetória política das prévias republicanas à vitória sobre a candidata democrata nas eleições majoritárias. Nesse percurso, as possíveis causas de sua vitória são elucidadas. O artigo se encerra com uma breve análise dos primeiros 100 dias do governo Trump.

Em introdução: a vitória do "consenso negativo"

O mundo observou estupefato a emergência de Donald Trump na política estadunidense. Consenso negativo nos principais órgãos da imprensa norte-americana, o candidato foi criticado por todos os setores do *establishment* durante o processo que culminou em sua eleição. Durante a campanha, Trump foi descrito pelo *New York Times* como o "pior candidato nomeado por um grande partido para concorrer à presidência na história moderna dos Estados Unidos" e pelo *Washington Post* como "terrível" e "desqualificado". De modo geral, essas foram as palavras utilizadas pelos principais veículos da grande mídia norte-americana em seus editoriais abertos de apoio à Hillary Clinton e representam bem a posição de uma esmagadora

maioria dos formadores de opinião do país durante a campanha. Esse "quase consenso" sobre a superioridade de Hillary para desempenhar as funções de presidente, somado aos ingredientes machistas, racistas, xenófobos e homofóbicos que caracterizaram a campanha do republicano, criou a percepção de que sua vitória seria impossível. O discurso de Trump reforçou nos simpatizantes da candidata democrata a falsa ideia de um progresso inexorável no respeito à diferença e às minorias: "depois de um negro, uma mulher", bradavam os simpatizantes da democrata.

Entre os políticos, a mesma opinião prevalecia. Na época das primárias republicanas, seu opositor republicano Ted Cruz o chamou de "mentiroso patológico", ao ver seu pai ser acusado pelo

a postura protocolar de felicitar o presidente eleito. Entre o primeiro grupo destacam-se as manifestações do ministro da Justiça da Alemanha, Heiko Maas, categórico em seu comentário de que "o mundo não acabará, mas as coisas ficarão mais loucas", e as do presidente francês, para quem a presidência de Trump inicia um período de incertezas, no qual estariam em risco a paz, a guerra contra o terrorismo e a preservação do planeta. Até mesmo a Polônia, aliada incondicional dos EUA no leste da Europa após o fim da Guerra Fria, mostrou-se preocupada com um eventual retraimento dos EUA de seus compromissos com a Aliança do Atlântico (OTAN) frente à crescente animosidade com a Rússia.

Entre os desafetos, o presidente da China, alvo recorrente das investidas protecionistas de Trump, felicitou o presidente eleito e desejou o reforço da cooperação bilateral. Da Rússia, Putin foi um dos primeiros a parabenizar Trump e a sugerir que as relações entre os dois países sejam reformuladas. O presidente das Filipinas, famoso por seus insultos contra o presidente Obama, manifestou-se pela retomada das relações a partir do princípio do respeito mútuo. Porém, o mais instigante foi a postura do presidente mexicano: mesmo sob intensa pressão interna para responder às injúrias xenófobas de Trump contra os mexicanos, a começar pela afirmação fantasiosa de que a construção de um muro na fronteira entre os dois países seria paga pelo México, Enrique Peña Nieto reassegurou ao novo ocupante da Casa Branca que os dois países são "amigos, parceiros e aliados".

bilionário nova-iorquino de participar da trama envolvendo o assassinato do presidente Kennedy. Para o prefeito de Londres, Sadiq Khan, Trump é ignorante no que se refere ao Islã. Para a prefeita de Paris ele é burro.

O ministro das relações exteriores da Alemanha afirmou, em tom diplomático, que o candidato republicano é contraditório. Hillary Clinton, sua concorrente nas eleições nacionais, subscreveu as palavras da senadora democrata que o acusou de racista, sexista e xenófobo. O sempre elegante Barack Obama referiu-se a Trump com um conselho: "em política e na vida, ser ignorante não é uma virtude". A avalanche de críticas reforçou a incredulidade de intelectuais e analistas políticos e a vitória de Trump aturdiu a todos. Por isso, a vitória de Trump chocou os Estados Unidos.

Curiosamente, a reação mundial foi diferente. Chocados ficaram os aliados dos Estados Unidos, ao passo que seus desafetos mantiveram

Foto: Gage Skidmore / visualhunt.com



A negação da realidade

Quando consideradas em conjunto, portanto, as dimensões interna e externa parecem mais confundir do que ajudar o entendimento da eleição de Trump. Esse quadro contribuiu para a emergência de explicações bastante reducionistas sobre o que está por trás de sua eleição. Uma delas é a que culpa o sistema eleitoral norte-americano, visto como anacrônico por se tratar de eleição indireta para presidente da República via colégio eleitoral composto pelos delegados eleitos em cada estado. Por esse viés, Donald Trump não seria o verdadeiro vencedor; visto que, no cômputo geral, a candidata Hillary Clinton teve uma leve vantagem nos votos destinados à escolha dos delegados responsáveis por eleger o presidente. No total, Hillary obteve aproximadamente 60 milhões e Trump, 59,7 milhões de votos. Trata-se de uma diferença de 0,2% que, para os defensores de Hillary, é mais que suficiente para elucidar a injustiça do sistema. Porém, em termos de delegados, Trump obteve uma maioria esmagadora: em torno de 280 contra 230. Obviamente essa diferença decorre do fato de cada estado ter direito a eleger um número diferente de delegados para o colégio eleitoral, sendo que os critérios para essa diferença envolvem o número de distritos eleitorais nos estados, o número de representantes no parlamento nacional, entre outros.

Por esses critérios, a Califórnia elege 55 delegados e Montana apenas 3. A característica marcante é a de que, diferentemente do sistema proporcional que temos para a escolha dos representantes do parlamento brasileiro, em cada estado americano, o partido que obtiver a maioria dos votos elege todos os delegados. Isso explica a maioria absoluta de Hillary em relação aos votos dos eleitores e sua derrota em relação ao número de delegados: ela ganhou com uma margem maior de vantagem em estados populosos, mas perdeu na maioria dos estados por uma margem apertada. Dos 50 estados americanos, Trump ganhou em aproximadamente 30. Além disso, ele ganhou em alguns estados importantes que tinham eleito o presidente Obama nas eleições anteriores. Não parece, portanto, que a suposta distorção do sistema eleitoral tenha sido responsável por um resultado das urnas que não respeitasse a vontade dos eleitores. O reconhecimento da derrota por parte da candidata Hillary e do presidente Obama parecem reforçar essa percepção.

Há, porém, outra análise que é mais simples na sua formulação e mais desafiadora de ser refutada. De modo muito peculiar, essa interpretação é proposta por um filósofo brasileiro, Luiz Felipe Pondé, articulista de jornais de grande circulação do país e bastante popular nas mídias sociais. Em sua página do Facebook, Pondé postou um vídeo comentando os resultados da eleição norte-americana. Para ele, "as pessoas reais não estão nem aí para as discussões de classe, de gênero e raça". Na sua visão, as pessoas reais estariam "preocupadas em janta (*sic*), escola de filho, em conseguir transar de vez em quando, em ir para as férias, em não ter um filho que morre com uma bala,

em arrumar um emprego, em pagar suas contas", e teria sido exatamente com essas pessoas que o candidato Trump "teria conseguido falar", ao passo que os intelectuais e a mídia, alienados em função de viverem em um mundo dos ideais, gastaram energia torcendo pela derrota de Trump sem perceber a proximidade do candidato republicano com a realidade do eleitor.

De fato, o consenso negativo entre mídia, grupos progressistas e até mesmo setores conservadores do *establishment* político norte-americano a respeito de Trump foi responsável por cegar uma boa parte dos analistas a respeito da real possibilidade de sua vitória. Nisso Pondé está corretíssimo. Porém, nada é mais equivocado do que afirmar que as discussões de classe, gênero e raça não tiveram seu papel na eleição de Trump. Pelo contrário, elas foram fundamentais para que o candidato republicano chegasse até a realidade prosaica da vida daqueles que o elegeram, sendo esse o fator decisivo para sua vitória: seu discurso girou em torno dessas questões, porém no sentido inverso do tratamento conferido pelos democratas.

As causas da eleição de Trump

A explicação para o fenômeno Trump é complexa. Alguns analistas apontam para a decadência intelectual do partido republicano,

Foto: Royce Ann Miller / usplash.com



principalmente após os anos do governo George W. Bush (2001-2009). Conhecido por seus discursos repletos de frases sem sentido, a falta de brilhantismo intelectual era compensada pela tradição de sua família na política americana. Bush era filho de ex-presidente, irmão de governador e tinha sido ele próprio governador de um estado importante, o Texas. Vitorioso em um pleito marcado por acusações de fraude no Estado governado por seu irmão, a Flórida, substituiu o presidente democrata Bill Clinton. A derrota democrata se dá após o desgaste causado por um processo de impeachment que tinha como base a acusação de perjúrio relacionado à prática de relações sexuais entre Clinton e uma ex-estagiária da Casa Branca. O escândalo Lewinski reforçou o clima de crise dos valores tradicionais que norteou a agenda conservadora de Bush. Em seu governo, suas posições a favor da família heterossexual, do ensino do criacionismo em escolas públicas e a prioridade dada à segurança nacional em detrimento de liberdades fundamentais equilibravam-se fragilmente com a defesa da primazia das forças de mercado sobre o Estado.

Os atentados ocorridos em setembro de 2001 serviram como justificativa incontestável para a postura mais intervencionista do governo a fim de proteger a sociedade americana da ameaça terroris-

ta. O intervencionismo do Estado e os gastos militares aumentam com a ocupação do Iraque, e a reeleição foi garantida com o apelo à unidade do país em guerra contra forças estrangeiras. Nessa conjuntura, até discursos sem sentido faziam sentido, e sobrava pouco espaço para criticar o comandante em chefe das forças armadas.

O consenso dos conservadores em torno de Bush se rompeu durante a crise econômica internacional, em função do opção governamental por salvar grandes bancos, seguradoras e gigantes do setor automotivo. A reação foi o surgimento do *Tea Party*, cujo objetivo era reconciliar a agenda social conservadora com a diminuição da ingerência do Estado na economia. Para tanto, dever-se-ia abandonar os políticos tradicionais e apoiar outsiders que garantissem os principais objetivos do movimento, a saber, responsabilidade fiscal, Estado mínimo e livre-mercado. A desconfiança alimentada pelo *Tea Party* contra políticos tradicionais dentro do partido republicano é, portanto, uma parte importante da história sobre a emergência de Trump.

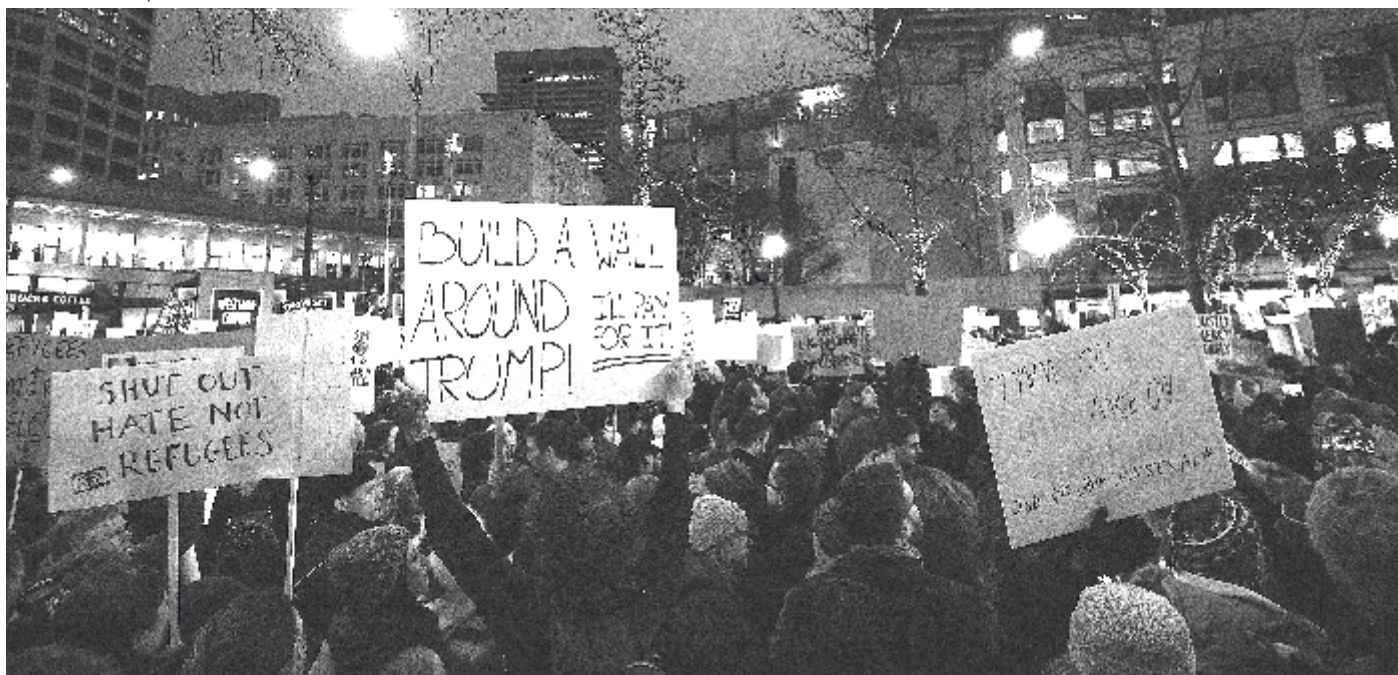
Erro estratégico

Outra dimensão do fenômeno pode ser explicada pela análise do período pós-Bush. O governo de Obama representou o oposto da agenda de conservadorismo social e Estado mínimo. Durante seu mandato, o presidente mudou sua posição pessoal e passou a apoiar o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Essa nova perspectiva foi fundamental para que o departamento de justiça considerasse inconstitucional o Ato de Defesa do Casamento, legislação federal dos anos 1990 que limitava os direitos de casais homossexuais. Esse ativismo presidencial mostrou-se vitorioso quando a Suprema Corte Americana resolveu considerar o casamento de pessoas do mesmo sexo como um direito legal que não pode ser negado pelos estados americanos. Além disso, Obama propôs uma alternativa para que imigrantes ilegais regularizassem sua situação no país e evitassem a deportação, medida que o colocou em conflito com mais de 20 estados americanos governados por republicanos. O presidente também manifestou publicamente sua posição a favor do controle da venda de armas e passou a defender mudanças na legislação para alcançar esse objetivo.

Por último, os Estados Unidos avançaram rumo a um novo sistema de saúde, algo inédito na história do país, oferecendo aos mais pobres o direito a um seguro-saúde subsidiado pelo governo. Todas essas mudanças foram debatidas com acrimônia no Congresso americano e deram origem a batalhas jurídicas acompanhadas de perto pela população. Nesse sentido, o ativismo de Obama proporcionou uma sensação, bastante divulgada pelos meios de comunicação mais conservadores, de que o presidente agia acima do Congresso de maneira a contribuir para a polarização da sociedade.

Porém, ao longo de seus dois mandatos os democratas cometeram erros estratégicos fundamentais que tiveram um efeito semelhante àquilo que havia contribuído para a erosão da base dos republicanos





durante os mandatos de George W. Bush. Por um lado, Obama não foi capaz de modificar os principais nomes de sua equipe econômica e manteve muitos cargos de seu governo sob responsabilidade dos mesmos nomes vistos pela opinião pública como responsáveis pela crise de 2008. Na visão de muitos comentaristas, Wall Street continuava mandando em Washington.

Ascensão de Sanders

Essa aproximação com o mercado e a continuidade em relação ao governo dos republicanos diminuiu, aos poucos, a base de apoio formada por democratas mais tradicionais, críticos do *establishment* e próximos do movimento sindical, e de jovens democratas ávidos por transformações mais radicais na sociedade norte-americana. Essa é uma das causas da ascensão de Bernie Sanders, candidato que se definia como socialista, na disputa das prévias dentro do partido democrata. Nesse sentido, o vazamento das informações que indicavam o favorecimento do Comitê Eleitoral Democrata à Hillary Clinton no processo das prévias reforçou a associação entre a candidatura de Hillary e a política tradicional.

Por outro lado, a adoção de medidas favorecendo a legalização da situação de imigrantes, a igualdade de gênero, o fim do encarceramento em massa da juventude negra, a legalização da união de pessoas do mesmo sexo, entre outros, aumentou a sensação de exclusão das classes médias brancas empobrecidas com a crise e que temiam a imposição de uma ditadura das minorias contra os valores tradicionais da sociedade norte-americana, assim como contra o seu emprego.

Aqui entra Donald Trump, cujas principais virtudes estão alinhadas às expectativas mais conservadoras: ser um homem do mercado e um outsider da política partidária. Sua fortuna provém de negócios imobiliários e está estimada em 4,5 bilhões de dólares pela Forbes. Isso lhe confere liberdade para financiar sua própria campanha, sem dever favores a possíveis colaboradores. Sua fama de bom administrador cresceu a partir do *reality show* "O Aprendiz" (no Brasil, estrelado por Roberto Justus), no qual se mostrava implacável ao avaliar o desempenho de jovens ambiciosos que competiam em tarefas preparatórias para uma carreira de empreendedor. A fama de empresário durão e bem-sucedido, alheio ao mundo político, lhe permitiu inclusive contestar as credenciais militares de John McCain, cacique do partido republicano, senador e ex-vice-presidente do país, que passou anos como prisioneiro na Guerra do Vietnã.

Para completar, sua plataforma política se baseava na construção de um muro na fronteira com o México, a ser pago pelos mexicanos, e na deportação de 11 milhões de latinos vivendo ilegalmente em território americano; no fim do *Obamacare* e na desregulamentação do setor da saúde, de modo que a iniciativa privada e o mercado sepultassem a intervenção estatal, e na defesa do direito dos americanos de comprar e portar armas de fogo. Trump também é contrário à legalidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Qualquer semelhança, às avessas, com a agenda política do governo Obama não foi mera coincidência. Na verdade, cientistas políticos americanos perceberam que essas propostas estavam em harmonia com o perfil dos eleitores de Trump. Ele se elegeu com o apoio dos

mais pobres, com maior propensão a ser contra o casamento gay, a favor da deportação de imigrantes ilegais e da construção do muro entre os Estados Unidos e o México e contra restrições ao uso de armas. Entre seus eleitores republicanos, tanto ricos quanto pobres compartilham a mesma opinião de que os Estados Unidos são administrados por políticos desonestos a serviço de grandes interesses. É, portanto, a descrença nas instituições políticas da democracia americana que impulsiona a projeção de uma figura tão controversa como Donald Trump, em um cenário marcado pelo crescimento do conservadorismo e pela polarização da sociedade a respeito dos direitos das minorias.

À guisa de conclusão: os primeiros 100 dias de governo

O presidente Trump completou os seus primeiros 100 dias de governo no dia 29 de abril de 2017. A maior parte desse período foi dedicada a assuntos internos: a polêmica acerca da construção do muro entre EUA e México, o endurecimento dos critérios de entrada nos Estados Unidos para turistas, ordens executivas contra refugiados e imigrantes, o abandono de compromissos ambientais do governo anterior e o debate sobre as reformas do *Obamacare*.

Ao que tudo indica, Trump pretende cumprir as promessas de campanha e tem se empenhado em fazer com que os norte-americanos que o elegeram se sintam atendidos. Porém, há uma ameaça à sua permanência no poder: investigações do FBI, iniciadas antes mesmo de sua posse, apontam para vínculos ilegais entre a equipe de transição de Trump e o governo russo. Para os serviços de inteligência, os russos estariam por trás do vazamento de e-mails *hackeados* do comitê central do partido democrata, que indicariam o favorecimento da candidata Hillary Clinton nas prévias do partido e teriam prejudicado seu desempenho na corrida eleitoral à Casa Branca. Apesar de cumprir o que prometeu, a provável ligação com a Rússia uniu republicanos e democratas em uma campanha ferrenha contra Trump em seus primeiros dias de governo.

Talvez aí esteja a chave para entender sua atuação externa. À primeira vista, as ações em política externa de Trump indicam destempero. No mês de abril, em meio à visita oficial do líder chinês, apontado como o maior "opponente" dos EUA durante sua campanha, o presidente autorizou um ataque com mísseis a uma base militar do governo Sírio, criando problemas com a Rússia. O movimento foi visto por analistas como uma mensagem à China, pressionada a agir com mais determinação para acabar com o programa nuclear da Coreia do Norte. Ainda na mesma semana, Trump utilizou a maior bomba não nuclear do arsenal norte-americano contra supostos terroristas do Estado Islâmico no Afeganistão. De quebra, enviou seus navios de guerra para a península da Coreia e alertou a Coreia do Norte de que a "paciência estratégica" dos Estados Unidos tinha se esgotado.

A Páscoa foi recebida com apreensão no mundo, e os chineses concentraram 150 mil homens na fronteira com seu vizinho coreano

para pressioná-lo a não realizar mais testes nucleares ou, em caso de ataque dos EUA, iniciar uma invasão por terra.

Embora não pareça, a projeção militarista de Trump no mundo segue uma estratégia bem orquestrada. Em nível interno, o envolvimento belicoso com outros Estados tem o potencial de enfraquecer republicanos e democratas que apostam suas fichas em um *impeachment* de Trump, motivado por suas ligações ilícitas com a Rússia. Nesse sentido, indispor-se com o presidente russo contribui para enfraquecer essas acusações. Em nível internacional, os Estados Unidos iniciam ações militares a fim de desestabilizar ainda mais algumas regiões do mundo para que, depois de criado o problema, outros países se ocupem da estabilização. A China deve resolver o problema da Coreia, a Rússia deve controlar Assad na Síria e os EUA devem se ocupar do Iraque e do Afeganistão. O problema é que, com tantas potências movendo suas peças no tabuleiro mundial, a probabilidade de uma jogada dar errado é bastante elevada. Se as apostas do empreendedor Trump não funcionarem na política internacional como funcionaram em seus negócios privados, todos pagaremos a conta.

Foto: LaDawna Howard / visualhunt.com



Fernando Seffner¹
Professor no Programa de
Pós-Graduação em Educação
da UFRGS.

Tem nexó não falar sobre sexo na escola?

Foto: Rogério Nolasco Souza



A partir de uma campanha intitulada “Contra ideologia de gênero” as questões sobre o tema foram retiradas do PNE e dos planos municipais.

A polêmica sobre o assunto está instalada no país. Principalmente em lugares em que você conhece bem: a escola, a sala de aula, o encontro de pais e mestres, a reunião do corpo docente, a votação de projetos de lei que tratam de educação, o livro didático, o movimento “Escola sem partido”, a indicação de obras literárias que compõem as leituras de formação dos adolescentes, as manifestações dos ídolos das culturas juvenis, o desenho de políticas públicas voltadas ao regime escolar, a adoção ou não do nome social, os banheiros escolares – cujas paredes aliás vêm servindo há anos como quadro de avisos para tratar do assunto das mais variadas formas. Expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual” aparecem e desaparecem dos documentos oficiais e das políticas públicas em educação, num verdadeiro jogo de esconde-esconde.

Lembremos apenas os últimos episódios. Depois de estarem inseridas em muitos planos municipais e estaduais de educação – e até mesmo no Plano Nacional de Educação – ao longo de 2015 foram objeto de uma campanha intitulada “contra a ideologia de gênero”, e dali foram removidas. Tornaram a aparecer nas primei-

Professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade.

ras duas versões da Base Nacional Comum Curricular. Sumiram na terceira versão. Compunham a lista de marcadores sociais da diferença presentes nos planos de educação em direitos humanos, ao lado de geração, pertencimento religioso, classe, origem regional, raça e etnia. Sumiram de vários deles. Não apareciam nos livros didáticos de dez anos atrás, mas nos livros atuais são muito frequentes. Estavam presentes nas campanhas de prevenção à AIDS, especialmente aquelas destinadas aos jovens. Sumiram nos últimos três anos, dando lugar a afirmações genéricas do tipo “cuide-se” ou “previna-se”. O sexo sumiu das campanhas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis!

É tamanha a luta de alguns grupos sociais para esconder o assunto dos currículos escolares, conforme analisado em SEFFNER & PICCHETTI (2016), que alguém poderia se perguntar: mas por acaso os alunos são cegos e surdos? Não assistem a novelas? Não escutam músicas de funk e rap? Não sabem quem é Wesley Safadão (“Sem vergonha e descarado/É o nosso jeito safado”) e nunca cantaram o “Show das Poderosas” de Anitta³? Nunca viram uma propaganda de cerveja? Ainda não se aperceberam de que no Brasil até para vender porcas e parafusos montam-se campanhas com apelo sensual e erótico? Se escondem embaixo da terra durante os dias de Carnaval? Nunca vão à praia? Não carregam aplicativos em seus celulares para ampliar as redes de amizade, trocar informações e sabe-se lá o que mais? E seus avós não assistiam aos filmes de Marilyn Monroe – um deles se chamava “Quanto mais Quente Melhor”, lembram? E nesse filme um velho milionário americano se apaixona perdidamente por um rapaz vestido de mulher, esqueceram-se disso? E não se lembram de Sophia Loren dançando “Mambo Italiano” de maneira voluptuosa em “Pane, amore e...”⁴? E seus pais não assistiram a “Saturday Night Fever” e não dançaram de modo insinuante imitando John Travolta em “Stayin Alive” ou em “You’re The One That I Want”? Isso para ficar em exemplos até comportados das gerações passadas. É difícil acreditar que os mais velhos nunca tenham percebido o toque sensual de um tango bem dançado quando de uma visita a Buenos Aires! Mas a história parece estar andando para trás, e uma onda conservadora busca banir referências a gênero e sexualidade, em especial nas propostas educacionais.

Na mão contrária, as ocupações das escolas públicas pelos alunos e alunas nos anos de 2015 e 2016 mostraram dois vetores muito fortes: grande preocupação das culturas juvenis com as assimetrias de gênero, em particular evidentes nos modos pelos quais alunos e alunas gerenciaram a distribuição de tarefas na vida cotidiana das ocupações; e um vigoroso movimento feminista jovem, do qual o documentário “Lute como uma menina” nos dá um retrato emocionado⁵.

No meio desse turbulento cenário, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, professores e professoras não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual a disciplina que lecionem. É uma verdadeira questão de sobrevivência. E é assunto inserido em dinâmica mais ampla que envolve a própria função da escola, objetivo da educação e tarefa do exercício docente, como abordamos no próximo tópico.

A escola entre a tradição e a ultrapassagem da norma

A tarefa escolar e a função docente se debatem eternamente entre inserir os alunos na tradição e contribuir no sentido de auxiliar a modificar essa mesma tradição, abrindo espaço para a novidade, própria das gerações mais jovens (CÉSAR & DUARTE, 2010). Esse é um dos temas de fundo do conhecido ensaio de Hannah Arendt acerca da educação, publicado originalmente no final dos anos cinquenta, quando ela vivia nos Estados Unidos (ARENDR, 2013). Cada sujeito que vem ao mundo é um novo começo, e a tarefa educativa escolar realiza dois movi-

mentos: tanto lhe insere em uma tradição, mostrando o conjunto de valores que até aquele momento vem gerindo o mundo, quanto lhe estimula a cuidar do mundo, a saber, inserir-se na tradição, seja para manter dela alguns elementos, seja para modificar outros, dando o caráter de novidade que assegura a continuidade do mundo. Tal tarefa não é da alçada da família nem das religiões, mas da escola, pois o mundo é entendido aqui como espaço público:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDT, 2013, p. 238).

Tradições

Cada disciplina escolar apresenta aos jovens elementos da tradição. Temos uma tradição da língua portuguesa, na forma de regras, expressões, cânone literário, modo de falar; temos uma tradição na matemática, representada pelo acúmulo de saberes sobre números e cálculos; temos uma tradição na história, representada pela cronologia e efemérides consolidadas; temos uma tradição na biologia, na forma de conhecimentos sobre corpo, saúde, doença; e assim em cada disciplina. Mas essa alfabetização científica não se orienta apenas para o conhecimento acumulado do passado, ela dialoga com desafios do futuro, aponta para o mundo em que as novas gerações irão viver. Na história, a polêmica que acompanha o sentido político de muitos acontecimentos; na biologia os desafios bioéticos envolvidos em procedimentos como clonagem e uso de células-tronco; na matemática a validade de novas equações, e assim em cada disciplina.

A escola não trata apenas da alfabetização científica, ela se ocupa também centralmente com estratégias de sociabilidade e socialização, preparando as novas gerações para o exercício da cidadania, a valorização do pluralismo democrático e o enfrentamento dos desafios políticos do mundo. Conforme analisado em

SEFFNER (2016), a escola pode ser pensada em uma dupla chave: “como local de alfabetização científica e como local de sociabilidade, a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que difere da sociabilidade familiar” (SEFFNER, 2016, p. 48). No mesmo diapasão, o professor pode ser pensado em dupla chave: “aquele que tem expertise em uma área do conhecimento e o

Cabe ao professor
conhecer o mundo e
orientar os outros
sobre ele, com
autoridade assentada
na responsabilidade.

professor como adulto de referência, servidor público que opera a política pública de educação, diferente da educação que se dá em casa. A experiência escolar é uma experiência de relação direta com a autoridade pública, adequada à idade das crianças e dos jovens. E o professor público é uma função de estado” (SEFFNER, 2016, p. 48). Esse é o delicado tecido da função docente, que exige autoridade e conhecimento numa mistura equilibrada:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade

que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDT, 2013 p. 239).

Reconhecimento e resistência à norma

A escola é instituição que tanto opera no sentido de que cada um se reconheça através da norma vigente quanto no de que se coloque em condições de resistir à norma. Nos termos de Foucault, essa questão diz respeito também à produção de saberes, dadas as conexões entre poder e saber: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 27).

Todos os saberes consolidados nos livros didáticos escolares foram produzidos em situações estratégicas de relações de poder. Mudando-se esse contexto de relações de poder, muda a validade dos saberes, o que fatalmente acontece conforme a história se desenrola. Vai daí que densidade democrática e expertise científica andam de mãos dadas, por mais que a ciência se pretenda neutra em muitos discursos. A escola busca inserir as culturas juvenis na norma, aqui entendida menos como um conceito e mais como uma “série de estados e situações”

(FONSECA, 2012, p. 39). O percurso escolar é tanto o momento em que o jovem realiza uma experiência modificada de si, modificada em relação ao que aprendeu na família e ao que vivencia na esfera religiosa, quanto o momento em que lhe são fornecidas ferramentas para “pensar diferentemente” (FONSECA, 2012, p. 27).

Com esses elementos postos, se percebe como é complexa a tarefa pedagógica de professores e professoras. Formados em um tempo histórico e social que não é o dos alunos – pois os professores passaram por uma escola de formato mais antigo do que essa na qual lecionam –, eles devem preparar os jovens para um mundo do futuro – mundo no qual talvez não venham a viver, ou pelo menos não viverão inteiramente, pois é de se estimar que encerrarão sua passagem pela terra antes dos alunos, mais jovens do que eles. Mas vivem todos, alunos e professores, no mesmo mundo, na contemporaneidade. Embora em geral frequentem ambientes diversos, tenham gostos diferentes, preocupações desiguais em relação ao dia a dia, grupos de amigos que não são os mesmos, acordam todos, professores e alunos, no mesmo dia, mês e ano e país. E comparecem na mesma escola. De uma professora e um professor se espera essa delicada tarefa pedagógica e política de articular passado e futuro, tradição e novidade. Ao escutar dos alunos

Foto: Reprodução: cena do filme *Rumble Fish*, 1983 / Universal Studios/Divulgação



[Os jovens não nasceram para que a descrição deles caiba no vocabulário que está posto pela tradição, pois há algo de novo nas suas existências.

algo novo, que não coincide com a tradição, pode-se pensar que é a nova gramática que está surgindo, a contribuição das novas gerações na descrição do mundo. No limite, os jovens não nasceram para que a descrição deles caiba inteiramente no vocabulário que está posto pela tradição, pois há algo de novo nas suas existências. Se eles forem inteiramente capturados pela tradição, não poderão dar ao mundo a contribuição da novidade:

Fracassar como poeta – e, portanto, para Nietzsche, fracassar como ser humano – é aceitar a descrição de si mesmo feita por outra pessoa, é executar um projeto previamente preparado, é escrever, no máximo, variações elegantes sobre poemas escritos no passado (RORTY, 2007, p. 64).

Inserir os alunos na tradição, pois este é o mundo em que eles nasceram e vivem, e ao mesmo tempo revelar abertura e disposição para o novo que deve surgir, pois os jovens não nasceram para fazer tudo como seus pais. Essa é a complexidade da docência na escola de ensino fundamental e médio e na educação infantil. Nenhum professor, mesmo o que leciona história, gostaria de ser o alvo da crítica posta na voz de Elis Regina:

Mas é você / Que ama o passado / E que não vê / É você / Que ama o passado / E que não vê / Que o novo sempre vem

E provavelmente os jovens alunos e alunas também não gostariam de se sentir como a mesma Elis Regina canta algumas estrofes adiante:

Minha dor é perceber / Que apesar de termos / Feito tudo o que fizemos / Ainda somos os mesmos / E vivemos / Ainda somos os mesmos / E vivemos / Como os nossos pais⁶

Foto: @pressfoto / freepik.com



Situada a tarefa da escola e a função docente nesse delicado terreno que articula a tradição e a novidade, o conhecimento da norma e sua ultrapassagem, vamos pensar como isso acontece no terreno das relações de gênero e sexualidade.

Gênero, sexualidade e heteronormatividade

A abordagem dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula acontece no mesmo território de tensões antes descrito, entre os elementos da tradição e os impulsos da criação da novidade. A isso se acrescenta outro conflito, aquele estabelecido entre as três instituições que mais de perto se responsabilizam pela educação dos jovens: as famílias, as religiões e a escola pública. Houve tempo em que essas três instituições trabalhavam de modo muito alinhado: a religião oficial do país era a católica; a quase totalidade das famílias professava efetivamente o credo católico; e a escola pública brasileira era composta por docentes e alunado católico, animada pedagogicamente por um espírito de catequese. Essa sintonia entre as três instituições se afrouxou muito. As famílias professam valores diferenciados, com casamentos e “recasamentos”; o mercado religioso experimentou



forte multiplicação com diversidade de credos, e temos indivíduos que trocam de religião ao longo da vida, ou que professam mais de uma religião ao mesmo tempo, ou que, mesmo vinculados a um credo religioso, mantêm certa independência frente ao cânone; e a escola pública brasileira tornou-se obrigatória, foi definida como laica na Constituição Federal de 1988, e graças aos esforços de inclusão é composta hoje por uma enorme diversidade de sujeitos, com diferentes pertencimentos religiosos; oriundos de diferentes agregados familiares; com diversidade de orientação de gênero e sexualidade; com credos políticos e partidários em largo espectro; pertencimento étnico e racial diverso; sujeitos com planos de futuro e valores éticos e morais por vezes inclusive conflitantes. Além disso, o compromisso da escola é com a aquisição do conhecimento científico, o que não caracteriza nem a educação familiar e menos ainda o pertencimento religioso.

A norma social que vige no terreno do gênero e da sexualidade é a heteronormatividade, também chamada de heterossexualidade compulsória. Ou seja, a tradição nos legou que o único modo aceitável de pensar a vida sexual e as performan-

ces de gênero é aquele que se organiza a partir de duas estreitas conexões: os sujeitos nascem homem ou mulher e organizam sua vida sexual de modo heterossexual, a saber, a partir da atração erótica que homens sentem por mulheres, e mulheres sentem por homens. Entretanto, salta aos olhos de qualquer um que há muita fluidez neste terreno, e ela já se anuncia de longa data, talvez se possa dizer que por toda a história da humanidade a fluidez foi maior nesse terreno do que muitas vezes fomos levados a acreditar.

Masculinidades e feminilidades

Mesmo assumindo que temos apenas dois gêneros, é visível que há muitos modos de viver as vidas de homem ou mulher. Em uma sala de aula com facilidade se percebe que temos diferentes estilos de construção das masculinidades e das feminilidades, assim mesmo, no plural. E a fluidez também afeta o terreno da orientação sexual. Há homens que sentem atração erótica e amorosa por outros homens, constituem uniões estáveis, adotam filhos, vivem felizes por décadas; há mulheres que se apaixonam por mulheres e são correspondidas por elas; há um evidente componente bissexual na sociedade brasileira, o que permite experimentações amorosas e sexuais com os dois sexos (SEFFNER, 2015); há uma visibilidade cada vez maior de travestis e transexuais (LEITE Jr., 2011); igualmente cada vez se fazem mais visíveis os sujeitos intersex (MACHADO, 2014) e assexuais (OLIVEIRA, 2015). O acesso a procedimentos cirúrgicos e estéticos permite que sujeitos nascidos em corpos de homem ou mulher, e que não se identificam com esse corpo recebido ao nascer, migrem em direção a outro sexo e a outro corpo, em escala maior ou menor de modificação, experimentando então uma sensação de adequação e felicidade já bastante bem documentada (NERY, 2011).

Todas essas questões dizem respeito direto ao território educacional, entre outros por um motivo muito simples: todos os artefatos culturais são animados por pedagogias do gênero e da sexualidade, ou seja, ensinam modos de ser homem e de ser mulher, e ensinam sobre sexualidade (LOURO, 2001). Ao folhear uma revista feminina encontramos ensinamentos do que é desejável em termos de ser mulher e de como deve ser o parceiro; das novelas nem é necessário falar, a todo instante mostram posições de gênero e sexualidade; a fabricação de brinquedos para crianças é fortemente organizada em termos da divisão de



Foto: Rogério Nolasco Souza

gênero; a gravidez é marcada pela preocupação em saber o sexo da criança e a partir dali preparar o ambiente adequado em termos de gênero; grande parte das religiões faz das questões de sexualidade o seu tabu preferido; quando comparamos brasileiros e brasileiras com japoneses e japonesas certamente usamos algum atributo de gênero e sexualidade, e não vale esquecer que a organização das filas na entrada das aulas e dos banheiros escolares só encontra justificativa em termos de gênero e sexualidade. Não há artefato cultural que não possa ser lido em termos de gênero ou sexualidade.

Quem dá aulas sabe bem disso: é falar em “pau Brasil”, é citar “pepino” ou “melão”, é abordar a personagem Capitu no romance de Machado de Assis, é pedir na aula de Educação Física que se jogue tal ou qual jogo, em todos esses momentos entram em ação dispositivos de gênero e sexualidade, a recomendar o que é adequado e o que não é adequado para tal ou qual gênero. Todo docente sabe como fazer para atrair a classe de alunos para algum ponto da matéria: basta inserir ali algum elemento de gênero e sexualidade. Além disso, lecionamos para jovens que, durante a trajetória escolar, passam justamente pela idade da descoberta erótica de seus corpos, e isso acontece com vigor cada vez maior na escola, também pelo simples fato de que é nela que as culturas juvenis passam grande parte da vida, e é ali que se geram olhares, romances, namoros, desilusões, comparações de desempenho.

Território público

A educação escolar não obriga ninguém a ser nada em termos de gênero e sexualidade: nem heterossexual, nem homossexual, nem travesti ou transexual, nem assexual, nem bissexual. Não obriga a casar homem com homem nem homem com mulher. Não obriga ninguém a ser monogâmico. Não obriga o beijo gay nem obriga o beijo heterossexual. Não estimula ninguém a se divorciar. Não diz que uma criança terá que ser obrigatoriamente adotada por um casal homossexual ou heterossexual. A escola não legisla sobre o modo como cada um pretende organizar sua vida de gênero e sua vida sexual. Em termos de gênero e sexualidade, crianças e jovens não são obrigados a ser nada na escola, podem ser o que quiserem. A única tarefa da escola pública é ensinar a respeitar e acolher a diversidade. Porque nenhum dos modos citados constitui crime em nossa legislação.

Se uma religião considera que tal ou qual modo de viver gênero e sexualidade é pecado, isso é lá um assunto dessa religião, que tem todo o direito de assim considerar. Mas a escola é território público e animado pelas liberdades laicas (liberdade de consciência, liberdade de pensamento, liberdade de expressão), onde deve prevalecer o esforço em resgatar um elemento fundamental da noção histórica de “modus vivendi”: a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem (SEFFNER, 2015a). A escola se esforça em ampliar os laços de solidariedade entre todos e todas, pois o espaço público é ambiente de negociação dos marcadores sociais da diferença.

Lecionamos para jovens
que passam pela idade da
descoberta erótica
de seus corpos, e isso
acontece com vigor cada
vez maior na escola.

A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada. Ela é criada pelo aumento de nossa sensibilidade aos detalhes particulares da dor e da humilhação de outros tipos não familiares de pessoas. Essa maior sensibilidade torna mais difícil marginalizar pelo pensamento as pessoas diferentes de nós (RORTY, 2007, p. 20).

A escola pública brasileira quando educa para o respeito à diversidade de gênero e sexualidade nada mais faz do que cumprir o que está escrito de modo absolutamente claro na Constituição Federal de 1988:

TÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana;

[...]

V - o pluralismo político.

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.⁷

Notas

1. Coordenador da linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Licenciado em História e Doutor em Educação.
2. Refrão da música *Jeito Safado*, de Wesley Safadão. Íntegra da letra disponível em <<https://www.vagalume.com.br/wesley-safadao/jeito-safado.html>> (acesso em abril de 2017).
3. Clipe oficial disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FGVl3CYRwg>> (acesso em abril de 2017).
4. Comédia italiana de 1955 dirigida por Dino Risi, estrelando Sophia Loren e Vittorio de Sica.
5. Documentário dirigido por Beatriz Alonso acompanha a trajetória de meninas do ensino secundário paulista que participaram do movimento de ocupação das escolas em 2015. Disponível na íntegra em canal dedicado do YouTube em <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>> (acesso em abril de 2017).
6. Elis Regina, *Como Nossos Pais*, compositor Belchior, letra na íntegra em <<https://www.letras.mus.br/elis-regina/45670/>> (acesso abril de 2017)
7. Inteiro teor da Constituição Federal do Brasil de 1988 disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> (acesso em abril de 2017).

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, USP, v. 36, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>> (acesso em abril de 2017).
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LEITE JR., Jorge. *Nossos corpos também mudam*: a invenção das categorias "travesti" e "transsexual" no discurso científico. São Paulo: Annablume, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- MACHADO, Paula Sandrine. (Des)fazer corpo, (re)fazer teoria: um balanço da produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), v. 14, p. 141-158, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420141>> (acesso em abril de 2017).
- NERY, João W. *Viagem Solitária* - Memórias de um Transexual de 30 anos. Rio de Janeiro: LEYA Casa Da Palavra, 2011.
- OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. *"Minha vida de ameba"*: os scripts sexonormativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2015. Disponível na íntegra em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-102351/pt-br.php>> (acesso em abril de 2017).
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, Unisinos, v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284>> (acesso em abril de 2017).
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, USP, 39(1):145-159. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>> (acesso em abril de 2017).
- SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade*: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015.
- SEFFNER, Fernando. *Modus vivendi*, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Editora Deriva/ABRAPSO, 2015a. p. 81-104.
- SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Reflexão e Ação* (Online), Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>> (acesso em abril de 2017).

Éder da Silva Silveira¹

Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc

Cheron Zanini Moretti²

Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc

Ensino médio para quê? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural³

É preciso problematizar as propagandas veiculadas na mídia, de forma que seja possível enxergar o engodo do discurso oficial pró-reforma.

Historicamente, o ensino médio no Brasil foi marcado por inúmeros “reformismos” e “deformismos”. Só no regime republicano, foram mais de 11 reformas. Entre políticas de Estado e políticas de governo, as mudanças curriculares não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades dessa etapa final da educação básica, caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica. Além disso, desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, bem como os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do ensino médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro.

Especialmente no momento atual, no qual presenciamos a alteração realizada na LDB e a apresentação de um “novo ensino médio” pelo governo federal, é fundamental retomar algumas ponderações realizadas no campo da Educação e problematizar as propagandas veiculadas na mídia atual, de forma que seja possível enxergar o engodo do discurso oficial que defende a última reforma e os riscos e os retrocessos que ela pode representar.

Retomar as observações de um texto de Acácia Kuenzer não poderia ser mais oportuno em um momento como este. O artigo, publicado em 2010, teve como objetivo fundamental apontar metas que fossem consideradas para Elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o decênio 2011/2020.

Para cumprir com o objetivo, Kuenzer analisou documentos produzidos pelo MEC, especialmente o PNE 2001/2010, assim como aqueles que contribuíram apresentando indicadores produzidos pelo governo sobre o ensino médio naquela década. O governo, segundo observou a pesquisadora, não promoveu “uma criteriosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil” (2010, p. 853). Os dados acessados por Kuenzer, embora considerados como descontínuos, foram suficientes para se ter um diagnóstico do ensino médio durante a vigência do penúltimo PNE.

Kuenzer (2010) observou que, em relação ao ensino médio, a Lei 12.061/2009 trouxe “avanços relativos à demo-



Foto: Rovena Rosa / Agência Brasil

cratização do acesso”, quando esta alterou o inciso II do art. 4 e o inciso VI do artigo 10 da LDB. No entanto, não apenas em relação à garantia do acesso e à permanência, a autora demonstrou que o período de 2001/2010 foi uma “década perdida”. Embora tenha percebido que, quanto à infraestrutura, os dados traduziram-se em muitas melhoras nas escolas, como o aumento significativo de computadores, bibliotecas, laboratórios, telefones, etc., a autora inferiu através de seu estudo que o PNE 2001/2010 não conseguiu melhorar os problemas relativos à permanência e ao sucesso nesse âmbito de ensino. Seu estudo apresentou dados que evidenciaram essa reflexão, dentre eles:

houve retração da evolução das matrículas entre 1991 e 2001; em 2007 mais de 41% das matrículas foram feitas no turno da noite (alunos que trabalham ou procuram trabalho); a taxa de repetência de 18,65% em 2000 aumentou para 22,6% em 2005, e de evasão, de 8% para 10%; os dados do ENEM 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais; o custo do aluno do ensino médio por aluno é um dos mais baixos comparados a outros países pela OCDE (KUENZER, 2010, p. 851-873).

Nora Krawczyk, na mesma direção, sublinhou que o processo de expansão do Ensino Médio ocorrido na década de 1990 não pode ser caracterizado ainda como “um processo de universalização nem de democratização”. Para ela, “a tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação” fomentam o descompasso e desenham um quadro preocupante” (2011, p. 755-756).

Pensar caminhos

Partilhamos da observação de Acácia Kuenzer sobre o fato de que pensar em qualidade exige pensar em caminhos que não se reduzam a soluções pedagógicas, “uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista” (2010, p. 14). O argumento apresentado por Kuenzer, baseado também nos trabalhos de Dagmar Zibas e de outros autores, é o de que se faz necessário pensar em políticas que efetivamente possam estancar os efeitos de uma dualidade estrutural, ainda presente nas estruturas de ensino, entretanto, segundo ela, manifestos como “inversão da proposta dual”. Ou seja, “a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibi-

lizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se” (2010, p. 14). Kuenzer explica que até o início da década de 1990 a escola média de educação geral era voltada para a burguesia, enquanto a escola profissional, para os trabalhadores. Todavia, esse modelo passou a ser invertido em meados da mesma década por imposições de políticas do Banco Mundial para “os países pobres, que propunha a oferta de educação geral para jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente” (Ibid., p. 14).

Refletir sobre o “novo” ensino médio imposto pelo governo Temer exige considerar esses e outros aspectos no Brasil, cuja historicidade é profundamente marcada por movimentos pendulares entre formação propedêutica e formação profissional técnica, bem como por uma origem e um desenvolvimento essencialmente elitista. Sobre esse aspecto, esse ensino médio em nada poderia ser novo, pois apresenta elementos que contribuirão para aumentar ainda mais o processo de sua dualidade histórica.

Propaganda nazista

Paul Joseph Goebbels, ministro de Adolf Hitler responsável pela propaganda na Alemanha nazista, dizia que “uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade”. De certa forma, é essa a essência das propagandas utilizadas pelo governo federal em relação ao “novo ensino médio”. Em todas elas, jovens dizem “aprovar” a reforma, pois escolheriam o que iriam estudar. O discurso principal da propaganda enfatiza: “com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”. Trata-se de uma grande falácia!

Em síntese, como consta no artigo 36 da LDB, reformulada pela Lei 13.415 de 2017, o currículo do “novo” ensino médio será dividido em duas partes. A primeira será determinada pela Base Nacional Comum Curricular, enquanto a segunda será composta por “itinerários formativos”. Pela propaganda amplamente divulgada na imprensa, os jovens poderão escolher um dos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

No entanto, em nenhum momento, o novo texto da LDB garante que os sistemas e as instituições de ensino oferecerão

um número mínimo de itinerários para a realização da escolha. Pelo contrário, as alterações na redação da LDB enfatizam que os itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Na prática, portanto, cada Estado, rede e instituição de ensino definirá qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecidos.

Sobre isso, vale lembrar a entrevista coletiva de lançamento da famigerada reforma, ocorrida em Brasília, em 22 de setembro de 2016. Na ocasião, Eduardo Deschamps, atual presidente do Conselho Nacional de Educação, enfatizou:

A escola não é obrigada a ofertar as cinco ênfases [referindo-se aos itinerários]! O Estado pode definir que uma determinada escola estará concentrada em uma ênfase x, uma ou até duas ênfases... Eu posso ter escolas com cinco ênfases, eu posso ter escola mais focada na Educação Profissional como ênfase, e assim por

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS



diante. Isso o sistema de ensino vai regular na sequência (MINISTRO..., 2016).

Ou seja, o aluno que estudar em uma comunidade escolar onde não seja oferecido o itinerário formativo e não tenha condições de se deslocar para uma escola que ofereça o itinerário de sua preferência não terá oportunidade alguma de escolha.

Na mesma entrevista, o ministro da Educação Mendonça Filho foi questionado por um dos jornalistas presentes:

– Ministro, agora eu gostaria que o senhor desse dois recados claros [...] para o estudante que trabalha e o estudante que está se preparando para o Enem... Como que vai ficar para esses dois grupos? (MINISTRO..., 2016).

E a resposta do Ministro em nada surpreendeu:

– Bom, o estudante que está se preparando para o Enem, ele não tem que se preocupar. Continue focado no Enem [...], estude muito, se dedique que você vai ter, se Deus quiser, um grande desempenho na prova

do Enem 2016 [...]. Para os que trabalham, eu acho que esse novo modelo vai ao encontro desses jovens que, muitas vezes, são expulsos do Ensino Médio por conta da necessidade de compatibilizar a Educação com o Trabalho; quanto mais flexível o sistema for, mas compatível será, justamente, ao mundo do trabalho, ao jovem que quer se preparar para o trabalho [...] (MINISTRO..., 2016).

O que mais assusta é a naturalização da dualidade estrutural tanto na fala do jornalista como na resposta do Ministro. Uma naturalização que carrega elementos de uma lógica neoliberal e de um modelo meritocrático que, juntos, têm operado para a proliferação das desigualdades e das injustiças sociais. François Dubet (2004), ao se referir sobre esse modelo, demonstrou que um de seus principais problemas é pressupor que apenas a oferta igual e objetiva garantiria justiça. Segundo o sociólogo francês, trata-se de um modelo cuja lógica ignora a desigualdade



Segundo Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Adolf Hitler, no III Reich, "uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade".



social dos alunos, fazendo com que os sujeitos passem a ser vistos apenas como responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso, e não como vítimas. A escola meritocrática, conforme destacou Dubet (2003), legitima as desigualdades sociais.

O Neoliberalismo, como movimento político e teórico, como corrente de pensamento, como conjunto de políticas, como corrente ideológica ou como movimento intelectual engajado (KREIN, 2011, p. 245), “desenvolve novas formas de dominação e aumenta a carga psíquica presente no trabalho, assim como o controle sobre o sujeito”. Sob esse modelo, inclusive a Educação passa a funcionar pela lógica da “competitividade crescente, visto que a competência avaliada é sempre de natureza individual” (ROSENFELD, 2011, p. 78-79).

Krawczyk (2014), no instigante texto intitulado “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública”, já sinalizava para os riscos do modelo que veio a ser sancionado pelo governo federal. Segundo ela, a justificativa desse modelo recentemente sancionado é claramente

segregacionista, porque pressupõe que os jovens que optarem pelo mercado de trabalho ou precisarem inserir-se nele não continuarão estudos em nível universitário e, se decidirem por ele, terão um alto ‘preço a pagar’, porque deverão voltar à escola e cursar um novo percurso formativo.

Concordamos com o que antecipou a pesquisadora, pois, para nós, a reforma também representa um “retrocesso em relação aos passos que já foram dados no sentido de eliminar a indesejável oposição entre ensino propedêutico e formação profissional, entre conhecimento geral e conhecimento específico” (KRAWCZYK, 2014, p. 35).

Para avaliar ou discutir sobre o “novo ensino médio”, é preciso reconhecer e partir de no mínimo duas importantes premissas. Primeiro, como prática social, a educação atua em duas importantes direções: “1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Segundo, “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção de homem e de sociedade”, e “numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-



Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS

There are many variations of passages of Lorem Ipsum available, but the majority have suffered alteration in some form, by



vozes dessa doutrina” (FREITAG, 1986, p. 13). Nesse sentido, a Educação, também vista como um ato político, é uma prática social que não é neutra. No campo das políticas educacionais, a Educação corresponde a “todo processo intencional de formação [...] realizado com o intuito de conservar, mudar ou romper com padrões sociais existentes” (SANTOS, 2014, p. 2-3).

Em relação à reforma do ensino médio, estamos falando de uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está “ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Para conhecê-la, devemos reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro e relacionar essa reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. É fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora.

Torna-se necessário, portanto, retomar uma clássica pergunta muito presente na história e na sociologia da educação: “Ensino médio para quem? E para quê?”. O ensino médio do governo Temer é mais uma intervenção inconsequente que reforça a dualidade histórica e que, como numa cortina de fuma-

ça, apresenta-se à sociedade através de uma propaganda mentirosa arquitetada na falácia da escolha dos itinerários formativos. O que vem junto com a “escolha”, senão o fato de tirar dos jovens o direito de continuar tendo acesso a conhecimentos que foram produzidos e acumulados pela sociedade nas diferentes áreas do conhecimento e que são, pois, patrimônio cultural? Como seriam tais propagandas se fossem estruturadas a partir de outros conteúdos, tais como as escolas de turno integral e a presença dos profissionais de notório saber? Sob esse aspecto, o silêncio também diz muito.

Notas

1. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos; mestre e pós-doutor em Educação pela PUCRS. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: eders@unisc.br.
2. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Doutora, mestr e pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: cheron@unisc.br.
3. O artigo é um recorte da intervenção realizada por Éder da Silva Silveira sobre as propagandas do “novo ensino médio”, na mesa-redonda “Políticas e direito à educação” da 9ª Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, em março de 2017.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.* [online], v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.
- _____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 245-248.
- KUENZER, Acacia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.
- MINISTRO da Educação detalha mudanças no Ensino Médio. Repórter NBR, 22-09-2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R8zMJJ14Ou8>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- ROSENFELD, Cinara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011. p.78-81.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.



ensaio

Alba Zaluar¹

Doutora em Antropologia e
graduada em Ciências Sociais
na Universidade Federal do
Rio de Janeiro.

A relação entre a pobreza e a criminalidade possui duas vertentes de pensamento: a liberal e a marxista. Ambas se baseiam na lógica mercantil do ganho.

A pobreza explica a violência?

Palavras-chave: pobreza, violência, criminalidade, economia, política.

Resumo

A relação entre pobreza e criminalidade possui duas vertentes de pensamento: a liberal e a marxista. Para liberais, os pobres tendem ao comportamento criminoso porque o trabalho não especializado e a decorrente baixa renda não podem competir com a perspectiva de poder e alta renda provenientes do roubo, da fraude e do crime organizado. Para alguns marxistas, o crime torna-se uma estratégia de sobrevivência das classes dominadas que não é praticada apenas para satisfazer necessidades econômicas. Reveste-se também de caráter político, pois quer recuperar parte do excedente delas expropriados. O conceito de *homo economicus* é a base de ambas as teorias, comandado pela lógica mercantil do ganho e da necessidade material em que o criminoso é apresentado como ser racional, para quem o crime é apenas utilidade. Ambas as versões explicam, de fato, a ambição de enriquecer de todos, sem importar o nível da renda e a origem social. Essa incongruência surge porque elas são acríticas em relação aos mecanismos de poder que formulam e aplicam as leis penais, tornam fácil para poderosos ocultar seus crimes, contaminam as estatísticas oficiais de criminalidade que lhes dão suporte empírico.

A tese do nexos causal entre pobreza e criminalidade apresenta duas versões: a liberal e a marxista. Para o pensamento liberal, os pobres tendem ao comportamento criminoso porque o status do trabalho não especializado e a consequente baixa renda não podem competir, em termos dos padrões estabelecidos de valor, com os prospectos de poder e alta renda provenientes do vício, da fraude e do crime organizado (MERTON, 1938). Do ponto de vista do marxismo, o

crime torna-se uma "estratégia de sobrevivência por parte das classes dominadas". A violência, nesse contexto, não é praticada apenas para satisfazer necessidades econômicas, mas reveste-se também de um caráter político, já que pretende, em nome das classes dominadas, recuperar parte do excedente daqueles que as expropriaram (OLIVEN, 1985, p. 374). Ambas as versões baseiam-se no conceito do *homo economicus*, comandado exclusivamente pela lógica mer-



Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS

cantil do ganho e da necessidade material, em que o homem criminoso é apresentado como um ser racional, para o qual o crime apresenta uma utilidade. Essa é uma das dimensões a serem consideradas, mas de fato explica a ambição de enriquecer de todos, sem importar o nível da renda e a origem social. Reduzida à pobreza, não conseguiria explicar a criminalidade que existe nas classes sociais mais abastadas, inclusive entre os que mandam no país, como ficou ainda mais claro recentemente. Eles próprios se comparam a insaciáveis crocodilos e jacarés.

Essa incongruência surge porque ambas as versões são acríticas em relação aos mecanismos de poder que conformam a formulação das leis penais (COELHO, 1980, p. 378), à facilidade com que os poderosos conseguem ocultar seus crimes, bem como aos vieses políticos que contaminam as estatísticas oficiais de criminalidade que lhes dão suporte empírico (MATZA, 1969, p. 143-97). As estatísticas criam uma ilusão de que são os pobres os autores da maior parte dos crimes quando, na verdade, a maioria das vítimas de crimes comuns, que levam milhares às prisões todos os anos, pertence ao grupo social do agressor. Como são igualmente pobres e dominados, o crescimento das violações à lei e violências contra as pessoas acaba por afetar as formas de vida ou a sociabilidade nesses setores da população (ZALUAR, 1994). Tais pressupostos teóricos fracassam ao postular uma relação de causalidade linear entre pobreza e criminalidade, na medida em que esta não explicaria, por si só, as diferenças de criminali-

dade entre sexos, as elevadas taxas na classe etária de 19-25 anos (ZALUAR, 1994; ZALUAR et al., 1995; SOARES, 1996; SOUZA, 1994), nem por que são tão poucos os oficialmente classificados como criminosos na população total de nível socioeconômico baixo, “admitindo-se a tese da maior utilidade dos comportamentos criminosos para os indivíduos deste estrato social” (COELHO, 1980, p. 379).

Efeitos inesperados da violência

A formulação da teoria das necessidades econômicas como determinantes do crime também sofre de imperdoável contradição, pois afirma que o homem racional é determinado pelas estruturas sociais, nas quais a condição de sujeito de sua ação seria impensável. Por fim, os desafios colocados pelas organizações transnacionais do crime, em que dirigentes e sócios pertencem a grupos que poderiam ser classificados de dominantes, que mais enriquecem com as atividades criminosas organizadas, desferem outro golpe contundente na argumentação retirada das teorias das classes perigosas do século XIX.

Tampouco permite analisar os efeitos inesperados da violência que aumentam a pobreza e os sofrimentos dos pobres, visto que os obriga a viver entre duas tiranias – a dos traficantes ou das milícias e a da polícia abusiva. Impedem também o acesso aos serviços e a instituições do Estado, tais como escolas, postos de saúde, quadras de esporte e vilas olímpicas com as restrições ao ir e vir dos moradores e dos profissionais que atendem a população pobre, além dos veículos

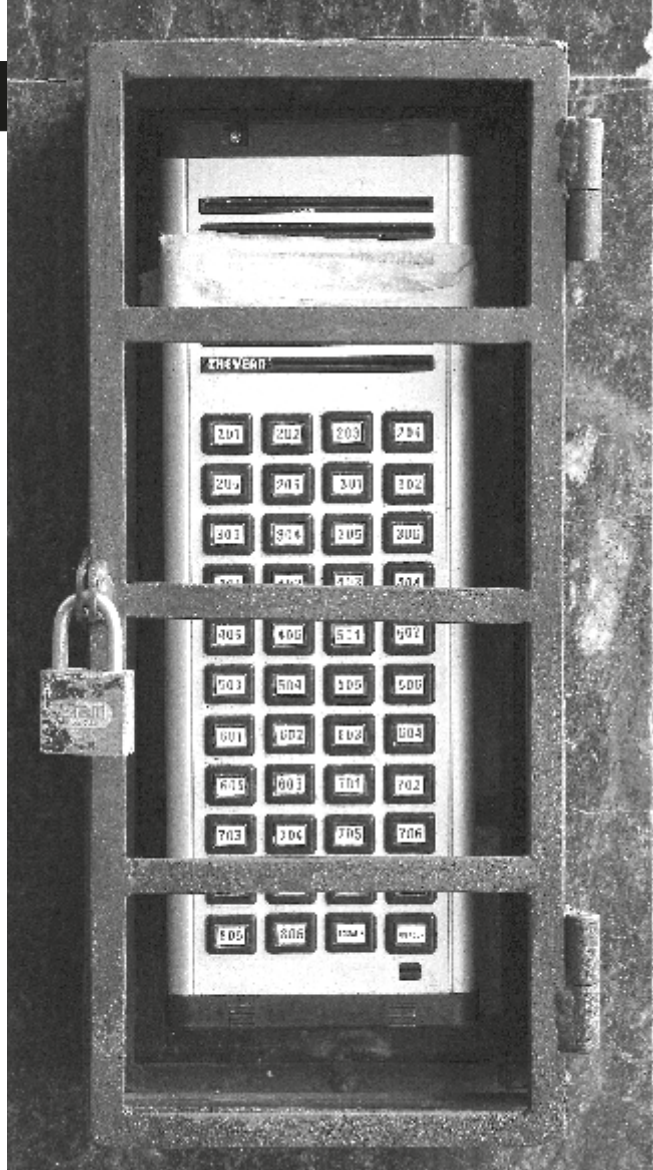


Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS

que os servem. Essa situação de guerra localizada, mas permanente, ameaça os jovens pobres que, nas atividades que exercem, seja em seus empregos, seja em sua sociabilidade, entram em favelas 'inimigas' e são mortos enquanto trabalham para viver ou apenas se divertem, caso sejam reconhecidos como moradores de favelas inimigas.

Outro aspecto a considerar é que, nas favelas e nos bairros pobres adjacentes, não havendo policiamento nem investigação, como nos bairros mais ricos da cidade, predominaria a impunidade, especialmente no homicídio, crime quase nunca investigado onde favelas são dominadas por traficantes. Além da vulnerabilidade que a pobreza cria, a rede de relações sociais e a rede de proteção institucional têm enormes falhas em tais locais. Armas e drogas, principalmente as primeiras, entram facilmente e continuam sendo negociadas nas áreas mais pobres e menos protegidas pelo sistema de justiça do país. Em grande medida isso explica a concentração de homicídios nessas áreas. Em interação com a pobreza, tornam-se também determinantes da criminalidade concentrada ali.

Tal constatação é confirmada, entre outras pesquisas, por levantamento do homicídio em São Paulo feito por Oliveira & Pavez (2002),

que o apontam como um crime de pobres contra pobres. As pesquisadoras ressaltam dois aspectos que mais as impressionaram: 46,3% dos bairros visitados, todos nas zonas mais pobres da cidade, não contam com ronda policial. A maior parte dos casos decorre de conflitos banais na periferia que poderiam ser evitados com políticas públicas que criassem formas de mediação na vizinhança, nos bares, na escola, na família. Por fim, a maior parte das vítimas teve morte anunciada e seus familiares sabiam do destino por terem essas vítimas vinculações com traficantes de drogas ilegais, seja como usuários contumazes, seja por participarem das atividades ilegais.

Outra abordagem procura determinantes da criminalidade nos efeitos da urbanização desordenada que o país vive desde o início do século XX, uma urbanização sem industrialização ou desenvolvimento econômico para garantir trabalho para os migrantes. Esse processo, inicialmente nas cidades que se transformaram em metrópoles, mas hoje disseminado pelo país, acompanha as ondas de migração para as zonas urbanas mais equipadas com serviços e bens aspirados na vida moderna. Repetem os argumentos da pobreza, acrescidos da desorganização social que se segue à entrada dos migrantes. O problema dessa abordagem é que a migração desordenada vem de muitas décadas e não explicaria os atuais problemas do aumento da criminalidade. Ao contrário, a migração para os maiores centros urbanos do país diminuiu nas três últimas décadas.

Complexidade

Ainda outra abordagem focaliza o mundo das instituições e dos negócios legais, avaliando seus conflitos, contradições e falhas. Nesse mundo, estão os desvios de verbas, os superfaturamentos, os contratos privilegiados de empresas e ONGs com os governos nos três níveis existentes no Brasil – federal, estadual e municipal – também partem do submundo do crime organizado. Compensando o desemprego e as falhas no sistema educacional e profissionalizante, cresceram as práticas do crime organizado, que não se restringiram ao tráfico de drogas ilegais, envolvendo o jogo, a prostituição, tráfico de armas e de pessoas. Ainda assim, há que se explicar como e por que o tráfico de drogas ilegais, embora tendo uma logística que ultrapassa as fronteiras de municípios, estados e países, envolvendo agentes de vários estratos sociais, concentre as atividades da venda de varejo nas favelas e bairros pobres das cidades.

A partir da perspectiva da complexidade, é possível afirmar que as variáveis pessoais e familiares indicadoras da pobreza não explicam totalmente a arregimentação de jovens para as atividades do tráfico onde ficam vulneráveis à morte prematura por agressão via arma de fogo. Não se nega que a pobreza, conjugada às falhas do Estado na criação de possibilidades de ascensão social ou aquisição de respeito, às quais se deve adicionar o hedonismo de novas culturas jovens, estimula a adesão de jovens ao uso de drogas ilícitas e às práticas violentas do tráfico, aumentando a exposição aos riscos.

Em contexto de pouco desenvolvimento econômico ou mesmo de desindustrialização como acontece nas maiores cidades brasileiras, mais pessoas podem ser atraídas para o arriscado tráfico de drogas que se torna mais viável e lucrativo em algumas áreas da cidade onde a logística de distribuição de armas e drogas é mais transitável e rápida. O crime organizado é, de fato, aquele que melhor se entende pela teoria da escolha racional, visto que tem o objetivo de manter atividades que negociam bens e serviços maximizando os ganhos e minimizando as perdas. A necessária organização de ações que buscam obstruir a detecção e a acusação judicial, seguindo o jogo violento das atividades contra a lei, só pode ser montada onde se conta com a cumplicidade de encarregados do combate ao crime. Sem considerar as estratégias eficazes de corrupção dos agentes da lei, não seria possível compreender a facilidade com que armas e drogas chegam até as favelas e bairros populares nas cidades brasileiras, nem como as mercadorias roubadas – automóveis, caminhões, joias, eletrodomésticos –, usadas como valor de troca na compra de drogas ilegais, chegam com facilidade ao seu destino em outros estados e países vizinhos que precisam de esquadros desimpedidos.

Os mecanismos e fluxos institucionais do sistema de Justiça, ineficaz no combate ao crime organizado, criam ao mesmo tempo ilhas de impunidade e focos de cumplicidade para garantir a continuidade do negócio, diminuindo as perdas dos envolvidos nele. Portanto, mais do que a pobreza, é o desrespeito ao estado de direito, por todos os

atores envolvidos no crime organizado, que explica a adesão dos jovens vulneráveis nas áreas menos protegidas.

Assim, o comércio de drogas tornou-se sinônimo de guerra em muitos municípios do Brasil, mas com diferenças regionais entre cidades e entre bairros na mesma cidade. No Rio de Janeiro, mesmo que não completamente coordenado por uma hierarquia mafiosa, o comércio de drogas tem arranjo eficaz. As facções conciliam dispositivos de uma rede geograficamente definida, que inclui pontos centrais ou de difusão, com outros que se estabelecem na base da reciprocidade horizontal, segundo a qual quando uma favela fica sem drogas ou armas pode obtê-las de favelas “amigas”, sob o domínio da mesma facção. É a horizontalidade dessas redes, ao contrário da verticalidade da máfia tipo Cosa Nostra, que explica a intensidade dos conflitos armados dentro delas. No Brasil, só o PCC se aproxima dessa verticalidade que conquista nacionalmente.

Perspectiva da complexidade

Traficantes pertencentes a comandos inimigos ou policiais versus traficantes engajam em conflitos armados constantemente, o que passa a ser percebido como guerra. Nela, os “soldados do tráfico” ou “falcões” formam um “bonde” que responderá ao ataque do outro “bonde” constituído da mesma maneira. Por isso, os vizinhos não têm permissão de cruzar as fronteiras artificiais entre as favelas. Muitos homens jovens foram mortos apenas porque passaram de um setor a

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS



outro comandado pelas redes beligerantes do tráfico. Nessas arenas de conflito desenvolvem, então, um estilo de masculinidade denominado etos guerreiro que os aproxima das gangues estadunidenses, das maras salvadorenhas e outras formações subjetivas difundidas pela globalização da cultura e do crime. Esse étnos afeta igualmente os homens que atuam no policiamento ostensivo que se transformam em policiais guerreiros.

No contexto do conflito armado e de muito dinheiro no bolso, propiciado pelo tráfico de drogas, desenvolve-se outro estilo – o da hipermasculinidade exibicionista –, em que os homens demonstram a exibição espetacular de protesto masculino, gastando o dinheiro ganho orgasticamente. São homens que não puderam construir a identidade masculina como os tradicionais operários pelo trabalho, pela educação, pelas propriedades e pelo consumo de bens duráveis, aquilo que um emprego de trabalho manual permitia até meados do século passado.

De uma dinâmica da economia informal transfigurada em ilegal, cristaliza-se a cultura de rua violenta. Segundo um autor que estudou essa cultura nos Estados Unidos da América, os milhões de dólares dos negócios na rua, não bem estimados, tornaram-se “a estratégia masculina mais visível publicamente” ou uma “alternativa para a dignidade pessoal autônoma” (BOURGOIS, 1996).

Não se trata, pois, de guerra civil entre pessoas de classes sociais diferentes nem guerra entre policiais e bandidos. A guerra convencional exige código de normas relativas aos prisioneiros de guerra e à população civil, inexistente nesses conflitos sem controles institucionais. Tais conflitos armados podem ser mais bem entendidos como moleculares, por estarem localizados em múltiplos diminutos territórios que escapam ao controle do Estado de Direito e às regras internacionais relativas às guerras convencionais. Poderia também se encaixar na definição de guerra de quarta geração, que envolvem tanto os conflitos étnicos e religiosos quanto os do crime organizado, por arrastarem jovens e crianças e usarem armas ditas leves.

Círculos viciosos

Os bem equipados traficantes, com seus impressionantes estoques de armas e munições denominados “paiol”, apontam para o paradoxo do monopólio legítimo da violência no Brasil e a logística inquebrantável até agora, que aporta armas e munições continuamente às quadrilhas atuantes no varejo nas favelas e periferias. Além de treiná-los para o combate, policiais e militares corruptos, auxiliados por contrabandistas, levam armas exclusivas das Forças Armadas até as quadrilhas de traficantes, o que torna factível um estado de combate armado permanente pelo controle dos pontos de venda e dos

Foto: Tânia Régio / Agência Brasil



territórios urbanos. Essas mesmas armas vão matar policiais que fazem a repressão às atividades ilegais das quadrilhas.

O porte de armas de fogo, por sua vez, se explica pelo contexto sociocultural dos pequenos grupos a que pertencem os jovens que seguem os valores e as práticas dessa cultura de rua. Outros estudos, feitos nos Estados Unidos, apontam o grupo de pares como o maior preditivo de delinquência entre homens jovens, especialmente crimes violentos mais graves e o hábito de portar armas. A família poderia influir indiretamente, mas é a rede de relações do jovem com outros jovens de sua idade ou de idade superior que aparecem como mais importantes para entender o comportamento. Outros estudos afirmam que, entre os preditores da violência, carregar arma e repetência na escola são os mais importantes para jovens. Mais do que uma inclinação natural dos homens jovens pobres à violência, o que explica o aumento da taxa de homicídios nos locais onde vive é a alta concentração de armas nesses locais. É isso que cria o que o criminologista Jeffrey Fagan (2005) chamou de *ecology of danger*. As favelas e seus arredores tornaram-se então parte das áreas quentes da ecologia do perigo, socializando os jovens vulneráveis no desejo e no manejo das armas de fogo, elementos-chave da nova “cultura de rua”, criando as áreas quentes da morte prematura deles.

A fragilidade das bases empíricas do paradigma macrosociológico e a crescente impaciência da opinião pública ante a escalada da atividade criminosa contribuem para a exploração de outras linhas politicamente, consequentes de explicação do tema. Libertos da concepção da criminalidade como epifenômeno da pobreza e da dominação, assim como da inexorável vinculação da política pública aos interesses da classe dominante, a problematização teórica seguirá outras linhas.

Indicadores

As taxas crescentes de criminalidade são indicadores do grau de deterioração da qualidade de vida da comunidade e a ampliação dessa qualidade é função, em curto prazo, da redução dessas taxas. Esta depende da ação eficaz, democrática e respeitadora dos direitos civis dos cidadãos desenvolvida nos aparelhos públicos de controle da criminalidade, inclusive internas à própria instituição policial (DECKER e KOHFELD, 1985; PINHEIRO, 1991; ADORNO, 1995; MUNIZ, 1996). Devido ao seu caráter multidimensional, entretanto, a criminalidade e a violência precisam ser pensadas e combatidas em várias frentes por outras instituições, tais como Ministério Público e Secretarias de governo, assim como outros órgãos públicos, tais como hospitais e escolas, articuladas às associações que pertencem aos chamados terceiro e quarto setores: associações recreativas, associações de moradores, alcoólicos anônimos e narcóticos anônimos, fundamentais na implementação de qualquer política de prevenção e tratamento.

Esse novo entendimento advém do fato de que na Sociologia contemporânea não se busca mais a explicação numa visão sequenci-

Foto: Tânia Rêgo / Agência Brasil



al de causa e efeito, nem nas determinações da estrutura da produção que fazem das pessoas meros fantoches do econômico. Em versões mais atuais, um conjunto de ações desencadeiam uma cadeia de efeitos que se cruzam entre si, formando configurações ou constelações, nas quais se mantêm as tensões e disparidades internas, em vez de sistemas internamente solidários. Esses arranjos sempre renovados, que incluem as exterioridades e as interioridades, o objetivo e o subjetivo, são mais afins com os nexos sociais e fluxos de sentido de que são constituídos os fenômenos sociais. No modelo interacional, que considera os comportamentos em interconexão, a causalidade flui entre eles, o que permite falar de complexidade. Isso tem consequências de ordem teórica e de ordem prático-política.

Trabalha-se, portanto, com três paradigmas de políticas de controle da criminalidade e da violência: o primeiro, que concebe o problema criminal como dependente dos efeitos de macropolíticas sociais, tais como pobreza, desemprego, ausência de política social; o segundo, mais sensível aos custos da vitimização em curto prazo e o caráter calculista da ação criminosa, que privilegia a natureza autônoma da política de Segurança Pública e sugere democratizá-la através do

monitoramento da incidência de crimes por área; o terceiro, que toma a reciprocidade como fundamento da sociabilidade humana e investiga as possibilidades de se pensar, nesses termos, as relações dos policiais entre si, montando uma perspectiva não hierárquica, e sim recíproca de controle entre pares, assim como as relações entre a polícia e a população com a qual interage, tal como acontece com a chamada "polícia comunitária". Este último paradigma é ainda mais claro no caso das associações voluntárias e anônimas que sempre existiram nos bairros pobres do Rio de Janeiro e que foram desmontadas e afetadas profundamente no seu funcionamento pela disputa partidária, de um lado, e pelo efeito destruidor da presença militar das quadrilhas e comandos do tráfico de drogas e de armas.

Nota

1. Nasceu no Rio de Janeiro onde estudou na antiga FNFi, foi para o exílio na Europa, completou o mestrado no Museu Nacional, foi Professora Livre-Docente de Antropologia da Unicamp com a tese *Cidadãos não vão ao Paraíso*, Professora Titular de Antropologia da UERJ com a tese *Da Revolta ao Crime S.A.* Hoje leciona no IESP/UERJ. Publicou: *A Máquina e a Revolta*; *Condomínio do Diabo*; *A Integração Perversa*; *Ailton Batata da Cidade de Deus, o sobrevivente*.

Referências

- ADORNO, S. et al. *O jovem e a criminalidade urbana de São Paulo*. SEADE – NEV/USP, 1995.
- COELHO, Edmundo Campos. Sobre sociólogos, pobreza e crime. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 23 (3):377-83, 1980.
- DECKER, Scott H.; KOHFELD, Carol W. Crime, crimes rates, arrests, and arrest rations: implications for deterrence theory. *Criminology*, Beverly Hills, 23 (3):437-50, 1985.
- FAGAN, Jeffrey Policing. *Guns and Youth Violence. Children, Youth, and Gun Violence*, v. 12, n. 2, 2005. Disponível em: <www.futureofchildren.org>.
- MATZA, David. *Becoming deviant*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1969. 203p.
- MERTON, Robert. Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3, pp. 672-682, 1938.
- MUNIZ, Jacqueline. Os direitos dos outros e outros direitos: um estudo sobre a negociação de conflitos nas DEAMs/RJ. In: L. E. SOARES et al. *Violência e Política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 1996.
- OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello Castanho; PAVEZ, Graziela Acquaviva. *Reflexões sobre Justiça e Violência, o Atendimento de Vítimas de Crimes Fatais*. São Paulo: Educ/Imprensa Oficial, 2002.
- OLIVEN, Ruben. A violência como mecanismo de dominação e como estratégia de sobrevivência. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 23 (3):371-6, 1985.
- PINHEIRO, Paulo S. et al. Violência fatal: conflitos policiais em São Paulo (81-89). *Revista da USP*, 95, São Paulo, mar.-abr.-maio, 1991.
- SOARES, Luis E. et al. *Violência e Política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 1996.
- SOUZA, Edinilsa R. de. Homicídio no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 80. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 10, supl., 1994.
- ZALUAR, Alba; ALBUQUERQUE, Ceres; NORONHA, José de Carvalho. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? *Cadernos de Saúde Pública*, n. 10, (supl. 1), FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 1994.
- _____. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ e Revan, 1994.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- **Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor** e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- **Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada** por professores, em diferentes áreas da ciência.
- **No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter** um mínimo de 4 páginas (7 mil caracteres) e no máximo 6 páginas (12 mil caracteres).
- **No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no** mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- **O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação** principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e as conclusões principais do artigo e palavras-chave do texto.
- **Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, e-mail,** endereço e um currículo abreviado do autor.
- **As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do** artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- **A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre** aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- **Eventuais gráficos, tabelas e outros elementos gráficos** podem constar no texto para referência, mas as artes originais devem ser enviadas em separado e nos formatos em que foram geradas.
- **Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão** Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- **A Revista Textual permite-se fazer pequenas alterações no** texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- **A Revista Textual não se responsabiliza pelos conceitos** emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- **Os ensaios e artigos devem ser enviados** por e-mail (textual@sinprors.org.br) no formato .doc gerados a partir do editor de texto Microsoft Word ou equivalente.
- **Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato** dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da Revista Textual.
- **Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido** publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.
- **Fotos que acompanham artigos ou ensaios devem ser** fornecidas com tamanho mínimo de 21 cm de largura com resolução de 300 dpi.

textual
R E V I S T A

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone: (51) 4009.2980 – e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual

www.sinprors.org.br/textual